This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ 319.8

HARVARD COLLEGE LIBRARY

FROM THE
George Schünemann Jackson
FUND
FOR THE PURCHASE OF BOOKS ON
SOCIAL WELFARE & MORAL PHILOSOPHY

GIVEN IN HONOR OF HIS PARENTS, THEIR SIMPLICITY
SINCERITY AND FEARLESSNESS

Die
Pädagogik als Wissenschaft
von Pestalozzi bis zur Gegenwart

in

ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben dargestellt

von

H. Scherer
Schulrat.

I. Abteilung

Die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens

Leipzig,
Friedrich Brandstetter
1907.

Die Pädagogik

in

ihrer Entwicklung im Zuſammenhange mit dem Kultur- und Geiſtesleben und ihrem Einfluß auf die Geſtaltung des Erziehungs- und Bildungsweſens mit beſonderer Berückſichtigung der Volksſchulpädagogik und des Volksſchulweſens.

Von

H. Scherer,
Schulrat.

Band II
Die Pädagogik als Wiſſenſchaft von Peſtalozzi bis zur Gegenwart.

Leipzig,
Friedrich Brandſtetter
1907

Die
Pädagogik als Wissenschaft
von Pestalozzi bis zur Gegenwart

in

ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit
dem Kultur- und Geistesleben dargestellt

von

H. Scherer,
Schulrat.

Leipzig,
Friedrich Brandstetter.
1907

Einführung.

„Wir stehen am Ausgange des 19. Jahrhunderts an einem Wendepunkte des Kultur- und Geisteslebens, der auch einen Wendepunkt in der Entwicklung der Pädagogik und des Schulwesens bedeuten wird; in einer solchen Zeit ist es besonders notwendig, daß man den Boden kennt, auf dem man steht und auf dem der Kampf zwischen der alten und der neuen Zeit ausgefochten werden soll. Wer mitarbeiten will an dem Auf- und Ausbau der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst, wer mit Verständnis teilnehmen will an der Fortentwicklung der Pädagogik und des Schulwesens, der muß wissen, wie sich die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst bis jetzt entwickelt hat und welche Richtlinien das heutige Kultur- und Geistesleben für die Entwicklung der Pädagogik der Zukunft gibt." Mit diesen Worten sandte der Verfasser dieses Buches den ersten Band seines Werkes: „Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einflusse auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens" hinaus; ihm folgt, demselben Zwecke dienend, nunmehr der zweite Band.

In der Zeit, die zwischen dem Erscheinen des ersten Bandes (1897) und dem des zweiten liegt, hat sich die Notwendigkeit der historisch-genetischen Auffassung und Darstellung der Pädagogik für den Verfasser noch mehr wie vorher ergeben. Eine neue Theorie tritt heute nach der andern auf; der Pädagogik werden — oft nur scheinbar — neue Ziele gesteckt und neue Wege zur Erreichung derselben gewiesen. Da ist es ganz besonders nötig, die Verbindung mit der Vergangenheit und den Zusammenhang des Neuen mit dem Alten nicht zu verlieren; denn nur dann ruht der neue Bau auf sicherem Boden, nur dann kann von einer stetigen Fortentwicklung die Rede sein. Wenn man aus der geschichtlichen Entwicklung erkennt, wie sich die Pädagogik in allmählichem Fortschreiten zu immer höheren Stufen entwickelt hat, so begreift man auch, wo die Gegenwart einzusetzen hat, um dem Fortschritte zu immer größerer Vollkommenheit die Bahn zu öffnen; man erkennt und versteht, welche Hindernisse zu beseitigen und welche Bestrebungen zu fördern sind. Wenn man erkannt hat, daß die Entwicklung in der Vergangenheit stetig vor sich gegangen ist, so wird man auch nicht sich dem Wahne hingeben, der Pädagogik völlig neue Ziele stecken und völlig neue Wege weisen zu wollen; man wird vielmehr, immer anknüpfend an das Bestehende und bewahrend das gute Alte, zielbewußt und tatkräftig das Neue und Bessere erstreben.

Educ 319.8

HARVARD COLLEGE
SEP 27 1924
LIBRARY

Substituted for a copy lost
(Jackson fund)

Maschinensatz von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Die Pädagogik als Wissenschaft

von Pestalozzi bis zur Gegenwart

in

ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben dargestellt

von

H. Scherer
Schulrat

x 4-444

I. Abteilung

Die Entwicklung des deutschen Kultur- und Geisteslebens

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Einführung.

„Wir stehen am Ausgange des 19. Jahrhunderts an einem Wendepunkte des Kultur- und Geistteslebens, der auch einen Wendepunkt in der Entwicklung der Pädagogik und des Schulwesens bedeuten wird; in einer solchen Zeit ist es besonders notwendig, daß man den Boden kennt, auf dem man steht und auf dem der Kampf zwischen der alten und der neuen Zeit ausgefochten werden soll. Wer mitarbeiten will an dem Auf- und Ausbau der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst, wer mit Verständnis teilnehmen will an der Fortentwicklung der Pädagogik und des Schulwesens, der muß wissen, wie sich die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst bis jetzt entwickelt hat und welche Richtlinien das heutige Kultur- und Geistesleben für die Entwicklung der Pädagogik der Zukunft gibt." Mit diesen Worten sandte der Verfasser dieses Buches den ersten Band seines Werkes: „Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einflusse auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens" hinaus; ihm folgt, demselben Zwecke dienend, nunmehr der zweite Band.

In der Zeit, die zwischen dem Erscheinen des ersten Bandes (1897) und dem des zweiten liegt, hat sich die Notwendigkeit der historisch-genetischen Auffassung und Darstellung der Pädagogik für den Verfasser noch mehr wie vorher ergeben. Eine neue Theorie tritt heute nach der andern auf; der Pädagogik werden — oft nur scheinbar — neue Ziele gesteckt und neue Wege zur Erreichung derselben gewiesen. Da ist es ganz besonders nötig, die Verbindung mit der Vergangenheit und den Zusammenhang des Neuen mit dem Alten nicht zu verlieren; denn nur dann ruht der neue Bau auf sicherem Boden, nur dann kann von einer stetigen Fortentwicklung die Rede sein. Wenn man aus der geschichtlichen Entwicklung erkennt, wie sich die Pädagogik in allmählichem Fortschreiten zu immer höheren Stufen entwickelt hat, so begreift man auch, wo die Gegenwart einzusetzen hat, um dem Fortschritte zu immer größerer Vollkommenheit die Bahn zu öffnen; man erkennt und versteht, welche Hindernisse zu beseitigen und welche Bestrebungen zu fördern sind. Wenn man erkannt hat, daß die Entwicklung in der Vergangenheit stetig vor sich gegangen ist, so wird man auch nicht sich dem Wahne hingeben, der Pädagogik völlig neue Ziele stecken und völlig neue Wege weisen zu wollen; man wird vielmehr, immer anknüpfend an das Bestehende und bewahrend das gute Alte, zielbewußt und tatkräftig das Neue und Bessere erstreben.

Einführung.

„Wir stehen am Ausgange des 19. Jahrhunderts an einem Wendepunkte des Kultur- und Geisteslebens, der auch einen Wendepunkt in der Entwicklung der Pädagogik und des Schulwesens bedeuten wird; in einer solchen Zeit ist es besonders notwendig, daß man den Boden kennt, auf dem man steht und auf dem der Kampf zwischen der alten und der neuen Zeit ausgefochten werden soll. Wer mitarbeiten will an dem Auf- und Ausbau der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst, wer mit Verständnis teilnehmen will an der Fortentwicklung der Pädagogik und des Schulwesens, der muß wissen, wie sich die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst bis jetzt entwickelt hat und welche Richtlinien das heutige Kultur- und Geistesleben für die Entwicklung der Pädagogik der Zukunft gibt." Mit diesen Worten sandte der Verfasser dieses Buches den ersten Band seines Werkes: „Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einflusse auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens" hinaus; ihm folgt, demselben Zwecke dienend, nunmehr der zweite Band.

In der Zeit, die zwischen dem Erscheinen des ersten Bandes (1897) und dem des zweiten liegt, hat sich die Notwendigkeit der historisch-genetischen Auffassung und Darstellung der Pädagogik für den Verfasser noch mehr wie vorher ergeben. Eine neue Theorie tritt heute nach der andern auf; der Pädagogik werden — oft nur scheinbar — neue Ziele gesteckt und neue Wege zur Erreichung derselben gewiesen. Da ist es ganz besonders nötig, die Verbindung mit der Vergangenheit und den Zusammenhang des Neuen mit dem Alten nicht zu verlieren; denn nur dann ruht der neue Bau auf sicherem Boden, nur dann kann von einer stetigen Fortentwicklung die Rede sein. Wenn man aus der geschichtlichen Entwicklung erkennt, wie sich die Pädagogik in allmählichem Fortschreiten zu immer höheren Stufen entwickelt hat, so begreift man auch, wo die Gegenwart einzusetzen hat, um dem Fortschritte zu immer größerer Vollkommenheit die Bahn zu öffnen; man erkennt und versteht, welche Hindernisse zu beseitigen und welche Bestrebungen zu fördern sind. Wenn man erkannt hat, daß die Entwicklung in der Vergangenheit stetig vor sich gegangen ist, so wird man auch nicht sich dem Wahne hingeben, der Pädagogik völlig neue Ziele stecken und völlig neue Wege weisen zu wollen; man wird vielmehr, immer anknüpfend an das Bestehende und bewahrend das gute Alte, zielbewußt und tatkräftig das Neue und Bessere erstreben.

Die „Geschichte der Pädagogik" in diesem Sinne ist ein Kind des 19. Jahrhunderts; erst im Laufe desselben hat sie sich zu einer solchen im wahren Sinne des Wortes entwickelt. Anfangs war sie nur beschreibend, indem sie nur die Tatsachen ohne Berücksichtigung des kausalen Zusammenhangs derselben mitteilte; diesen Charakter tragen die Darstellungen von Mangelsdorf (Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in betreff des Erziehungswesens gesagt und getan worden ist"; 1779), von Ruhkopf („Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von der Einführung des Christentums bis auf die neueste Zeit"; 1794), von Niemeyer („Überblick über die allgemeine Geschichte der Erziehung und des Unterrichts"; 1799) und von Chr. Schwarz („Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste"; 1803). K. v. Raumers, „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit" (1843) ist der Abschluß der „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum" von Cramer (1832 und 1839); hier steht das biographische Element im Mittelpunkt. Die „Geschichte der Pädagogik" von K. Schmidt (1860 und 1862) macht erst vollen Ernst mit der historisch-genetischen Darstellung; aber der Verfasser verirrt sich vielfach in Geschichtskonstruktionen nach Hegelscher Weise. „Gottes Wesen," so lesen wir bei ihm, „lebt im All, und in der Menschheit offenbart es sich als die Vernunft, Schönheit und Sittlichkeit. Die Herrschaft dieser idealen Mächte auch in der Menschenwelt ist das Ziel, wonach die Menschheit ringt. Die Geschichte gibt Zeugnis von all den Ausläufen und Bewegungen, welche unser Geschlecht nach diesem Ziele hin genommen und gemacht hat, von all dem Ringen und den Kämpfen, welche aus der Sehnsucht, daß hienieden das Reich Gottes komme, hervorgegangen sind, von dem Fortschritt, welcher auf dem Wege stetiger Entwicklung bereits gemacht worden ist. Das Wort Entwicklung verrät das Geheimnis alles Lebens, und die Geschichte hat dem Leben dieses Geheimnis abzulauschen. Die Pädagogik und ihre Entwicklung ist aufs innigste mit der Volkskultur im allgemeinen verknüpft. Die Erziehung schreitet mit der Kultur der Völker fort, und wiederum zeigen deshalb auch die Völker in ihrer Erziehung und durch dieselbe, bis zu welcher Stufe der Kultur sie vor- und fortgeschritten sind. Die Geschichte der Pädagogik muß, wenn sie die Entwicklung des Menschengeschlechts und die auf diese Entwicklung basierte Erziehung von den ältesten historischen Zeiten bis zur Gegenwart darstellen und daher aufzeigen soll, wie diese Entwicklung und Erziehung bei den verschiedensten Völkern praktisch geübt und theoretisch aufgefaßt, sowie von einzelnen Männern durch Wort und Tat durchgeführt ist — mit der Gesamtgeschichte der Menschheit zugleich betrachtet werden." Ihre wesentliche Aufgabe ist es, „nachzuspüren, wie weit und wie deutlich sich die Idee der Menschheit in dem jedesmaligen Zeitbewußtsein widerspiegelt;" sie muß „die organische Entwicklung der Erziehungskunst erforschen und also die fort-

schreitende Entfaltung der pädagogischen Idee im Laufe der Zeiten nach und nach aufweisen. Die Geschichte der Pädagogik hat demgemäß darzustellen, was die Erziehung zu jeder Zeit in der Erscheinung war und was sie zu derselben Zeit ihrem Wesen nach im Geiste denkender Menschen sein sollte; sie hat eine praktische und theoretische Seite, die in innigster Wechselwirkung zueinanderstehen, so daß, wenn auch die ausgebildete Theorie erst der Praxis folgt, doch wieder die Theorie vor der Praxis da ist, indem jedes Tun einen mehr oder minder bewußten Gedanken zur Quelle hat." Die Erfassung der Geschichte der Pädagogik als Entwicklungsgeschichte der Theorie und Praxis der Erziehung, wie wir sie bei Schmidt im Anschluß an die Hegelsche Geschichtsauffassung finden, muß auch noch für unsere Zeit als die richtige betrachtet werden; allein die Ausführung leidet unter dem Einfluß der Hegelschen Geschichtskonstruktion, welche die Idee statt der Tatsachen setzt. Dennoch war Schmidts Geschichte der Pädagogik eine Tat, die bis jetzt noch unübertroffen ist; denn hier ist ernstlich der Versuch gemacht worden, die einzelnen Pädagogen und ihre Werke nach ihrer Stellung in der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik und vom Standpunkte des Zeitgeistes, unter dessen Einfluß sie lebten und schafften, zu beurteilen. Aber das Buch ist nun veraltet; nur der erste Band, die „Geschichte der Pädagogik des Altertums", ist (1890) in neuer Bearbeitung erschienen. Die „Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit", welche K. A. Schmid (1884—1902) herausgab, ist, besonders in dem letzten Bande, eine Sammlung von Monographien; sie entbehrt infolgedessen der Einheitlichkeit und nimmt zu wenig Rücksicht auf den Zusammenhang der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst mit dem Kultur- und Geistesleben der Zeit. Die „Geschichte der Pädagogik" von Prof. Ziegler ist in der Hauptsache eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung des Unterrichtswesens vom Mittelalter bis zur neuesten Zeit mit besonderer Berücksichtigung des höheren Schulwesens; die anderen noch verhandenen Lehrbücher und Leitfäden der Geschichte der Pädagogik haben unterrichtliche Zwecke im Auge und gehen ebenfalls über eine übersichtliche Darstellung nicht hinaus.

Die „Geschichte der Pädagogik" soll die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben der Zeit darstellen; sie ist also ein Stück Kulturgeschichte und darf wie diese sich nicht mit der Darstellung der tatsächlichen Verhältnisse begnügen, sondern muß auch zugleich in den ursächlichen Zusammenhang derselben einführen. Sie soll zeigen, wie sich die pädagogischen Anschauungen aus dem Kultur- und Geistesleben der Zeit heraus als ein empirisches Wissen von dem, was dem Erziehen und Belehren dient, entwickelt, wie sich aus der kritischen Betrachtung dieser Anschauungen gewisse Normen über den Zweck und die Mittel der Erziehung gebildet haben und daraus ein System der Erziehung entstanden ist, und wie die einzelnen Teile des pädagogischen Systems mit dem Kultur- und

Geistesleben und untereinander ursprünglich verbunden sind. Sie hat zu zeigen, wie im Laufe der Zeit, im innigen Zusammenhang mit der Fortentwicklung des Kultur- und Geisteslebens, von den führenden Geistern verschiedene Systeme der Pädagogik neben-, nach- und auseinander entstanden sind. Bei der kritischen Betrachtung und Würdigung dieser verschiedenen pädagogischen Systeme, die sich dabei von selbst ergibt, muß einerseits die schöpferische Persönlichkeit in ihrer Eigenheit und in ihrem Verhältnis zu den Vorgängern und Zeitgenossen ins Auge gefaßt werden; andererseits muß man aber auch die Zeitverhältnisse, das Wissen und Streben, das Kultur- und Geistesleben der Zeit, unter deren Einflusse sie sich entwickelten und wirkten, beachten. Man muß daher den Stand der Wissenschaft, Philosophie und Kunst der betreffenden Zeit kennen; man muß wissen, welche Gedanken und Bestrebungen damals die herrschenden waren, welche Aufgaben die Zeit den führenden Geistern zu lösen gab und welche Mittel zur Lösung denselben zur Verfügung standen. Man muß untersuchen und darstellen, wie die führenden Pädagogen die Bildungsmittel ihrer Zeit benutzt und wie sich ihre pädagogischen Anschauungen allmählich entwickelt haben; man muß die Stellung dieser Anschauungen zu den herrschenden der Zeit kennen lernen. Denn nur dann kann man beurteilen, ob und wie sie den Forderungen der Zeit entsprechend ihre Aufgabe gelöst und welche Aufgaben sie der Zukunft zur Lösung überlassen haben; dann wird man auch beurteilen können, welchen Wert ihre Arbeit für die Gesamtentwicklung der Pädagogik hat. Man wird dann auch verstehen, warum mancher Pädagoge auf seine Zeit nicht einwirken konnte, von seinen Zeitgenossen unerkannt und unbeachtet blieb oder verkannt und verfolgt wurde, weil die betreffende Zeit für die neuen Gedanken noch nicht reif, noch nicht genügend vorbereitet war. Man wird endlich auch erkennen, daß solche Gedanken, die in der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens begründet sind, immer wieder auftauchen müssen; man wird sich infolgedessen genötigt sehen, Stellung zu ihnen zu nehmen, sie auf ihre Berechtigung und Durchführung hin zu prüfen und darnach zu handeln. Die geistige Größe eines Mannes besteht darin, daß er sich der treibenden Kräfte seines Zeitalters bewußt ist, sie in sich sammelt und sich dazu befähigt, aus eigener Kraft deren Richtung zu bestimmen, sie zu fördern oder zu hemmen; wenn er dabei findet, daß ihm lieb und wert gewordene Anschauungen veraltet sind und an ihrer Stelle neue Anschauungen nach Anerkennung und Durchführung streben, so wird er sich der Erkenntnis nicht verschließen, daß neue Zeiten neue Bedürfnisse zeitigen, zu ihrer Befriedigung sich neue Ziele setzen und zu deren Erreichung neue Wege und Mittel fordern. Diese Erkenntnis wird ihn nicht betrüben, sondern erfreuen, weil Entwicklung die Bedingung des Lebens ist; sie wird ihn ermutigen, auch in der unbequemen Übergangszeit seine Pflicht zu tun, festzuhalten am bewährten Alten und zu erstreben das bessere Neue.

Jeder Pädagoge mit seinem System muß also vom Standpunkte

der Zeit, unter deren Einfluß sich seine Anschauungen entwickelten, betrachtet werden; denn dieselben sind gleichsam Entwicklungsprodukte der betreffenden Persönlichkeit im Zusammenhang mit dem Zeitgeiste. Infolgedessen muß er aber auch mit Ansichten seiner Vorgänger und Zeitgenossen, die sich unter anderen Verhältnissen entwickelten, oft in Widerspruch geraten; diesen Widerspruch muß die Geschichte der Pädagogik darstellen und zu erklären suchen. Man wird dabei erkennen, daß jeder neu eroberte Standpunkt zur Eroberung eines noch höheren treibt und daß die Lösung eines Problems schon den Keim zu einem neuen Problem in sich trägt; so vorzüglich daher ein pädagogisches System auch für seine Zeit sein mag, die Folgezeit wird nicht bei ihm stehen bleiben, sondern darüber hinausgehen. Die führenden Geister erscheinen so nicht isoliert, sondern ihre Gedanken sind der Ausfluß des zeitgenössischen Denkens; die Entwicklung der Pädagogik erscheint überhaupt nicht als das Werk Einzelner, sondern als Spiegel der Zeitströmungen und Ausschnitt aus der allgemeinen Menschheitsentwicklung. Um aber beurteilen zu können, inwieweit die noch in die Gegenwart hineinragenden Systeme den Anspruch auf Beachtung erheben können, müssen sie auch vom Standpunkte der Pädagogik unserer Zeit einer kritischen Betrachtung und Würdigung unterzogen werden; daher muß auch die Pädagogik der Gegenwart in ihren wesentlichen Teilen Beachtung finden. Da die Kulturentwicklung eine stetige ist, so hängt unsere heutige Pädagogik mit den verschiedenen Systemen der Vergangenheit innig zusammen; sie kann also auch nur von diesen Systemen her richtig verstanden und gewürdigt werden.

Denn die Geistesströmungen, die einmal mächtig und einflußreich geworden sind, können niemals völlig verschwinden, sondern wirken in irgend einer Weise in der Folgezeit fort; daher ist das Denken und Streben der jeweiligen Gegenwart nur aus der Vergangenheit zu verstehen, und die Gestaltungen der Gegenwart werden von denen der Vergangenheit mitbestimmt. Ist die Pädagogik mehr als eine Erziehungs- und Schulkunde, ist sie mehr als eine systematisch geordnete Summe von Regeln, ist sie eine Wissenschaft und Kunst, die uns auf dem sicheren Boden der ersteren und mit beständiger Prüfung durch die letztere eine Kunstlehre bietet, mit deren Hilfe eine absichtliche und planmäßige, natur- und kulturgemäße Erziehung des werdenden Menschen möglich ist, so muß sie von diesem Gesichtspunkte aus ins Auge gefaßt werden; ist die Erziehung mehr als eine absichtliche und planmäßige Leitung des Individuums behufs natur- und kulturgemäßer Entwicklung, ist sie auch eine Eingliederung derselben in den Gesellschaftskörper, so muß die Wissenschaft von ihr als Entwicklungsgeschichte im innigsten Zusammenhang mit der Entwicklungsgeschichte des menschlichen Kultur- und Geisteslebens und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens betrachtet werden. Durch eine solche „Entwicklungsgeschichte" der Pädagogik kommen wir zu der

Erkenntnis, daß die jeweilige Pädagogik als Wissenschaft und Kunst ein bedingtes Glied in dem Entwicklungsganzen aller menschlichen Kultur ist und daß sie in ganz besonders enger Beziehung zur jeweiligen philosophischen Welt- und Lebensanschauung steht. Denn je nach den im Laufe der Zeit erfolgten Wandlungen, Erweiterungen und Vertiefungen dieser Welt- und Lebensanschauungen hat man das Problem der Erziehung in den einzelnen Zeitepochen verschieden gefaßt und durch verschiedene Mittel zu lösen versucht. Diese Mittel boten aber die Wissenschaft und Kunst der Zeit; die Gestaltung der zur Ausführung nötigen Veranstaltungen aber sind bedingt durch die wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kirchlichen Verhältnisse der Zeit. Die Bildungsideale wandeln sich mit der Wissenschaft, Philosophie und Kunst, in den wirtschaftlichen, sozialen und sittlichen Verhältnisse der Zeit; dasselbe ist aber auch hinsichtlich der Mittel und Wege, welche zur Erreichung dieser Ziele führen, der Fall. Die Geschichte der Pädagogik muß daher im innigsten Zusammenhang mit der Darstellung der Wandlung des Kulturlebens, besonders aber des Geisteslebens, der Welt- und Lebensanschauungen, der Geschichte der Philosophie zur Darstellung kommen; ohne diesen Zusammenhang kann sie weder den pragmatischen noch den genetischen Charakter wahren. Daß auch unsere Anschauungen über die praktische Ausführung der von der theoretischen Pädagogik aufgestellten Forderungen in der Erziehung und im Unterricht, sowie die Organisation der zur Ausführung nötigen Veranstaltungen, des Schulwesens u. a. einer beständigen Umwandlung unterworfen sind, ergibt sich schon aus ihrer Abhängigkeit von der theoretischen Pädagogik; es ergibt sich dies aber auch daraus, daß sich mit der Umgestaltung der uns umgebenden Kulturwelt, besonders der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, auch das zur Erreichung dieser Ideale bestimmte Erziehungs- und Bildungswesen umgestalten muß. Auch hier ist daher eine beständige Entwicklung wahrzunehmen, so langsam dieselbe auch fortschreitet; sie darzustellen in ihrem Zusammenhang mit den kulturellen Verhältnissen ist die zweite Aufgabe der Geschichte der Pädagogik. Dabei muß beachtet werden, daß es sich mit der Kunst des Erziehens und Bildens nicht anders verhält wie mit jeder anderen Kunst; zur Kunst gehört die Technik, für welche Regeln existieren, die auf Grundlage der Kunstlehre und der Erfahrung gewonnen und von führenden Geistern zur Darstellung gebracht worden sind; sie und die von ihnen geschaffene Technik stehen außerdem auf den Schultern der Vorgänger und unter dem Einflusse der Zeit und der Umgebung. Daß eine scharfe Trennung der Geschichte der pädagogischen Kunstlehre und der pädagogischen Kunst resp. Technik nicht möglich ist, ist leicht erklärlich; der Theoretiker ist meist auch mehr oder weniger Praktiker und der Praktiker meist auch mehr oder weniger Theoretiker. Je bedeutender ein Theoretiker ist, desto mehr muß er mit der Praxis in engster Beziehung stehen, wenn er sich nicht in leere Spekulationen verlieren will; die Theorie

aber bildet wieder den Ausgangspunkt von Reformen und neuern Entwicklungsreihen in der Praxis, so daß sie von den führenden Geistern in der Praxis nicht unbeachtet gelassen werden darf. Der Theoretiker, der ohne Rücksicht auf die Praxis seine Ideen darstellt, tritt aus dem Rahmen der Geschichte seiner Wissenschaft heraus; und ebenso ist es mit dem Praktiker, der ohne Rücksicht auf die Theorie arbeitet. Erst wenn wir das heutige Erziehungs- und Unterrichtswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung in Verbindung mit dem ganzen Kulturleben zu erfassen vermögen, werden wir es richtig verstehen und beurteilen können; erst dann werden wir aber auch uns der Erkenntnis nicht verschließen, daß eine neue Zeit andere Bedürfnisse hat, zu deren Befriedigung sich neue Ziele setzen und andere Mittel und Wege zu deren Erreichung aufsuchen muß. Dann wird man auch, und besonders seitens der Schulmänner, erkennen, daß es zur Kenntnis des Volkstums und seiner Geschichte gehört, zu wissen, wie ein Volk zu einer bestimmten Zeit seine Kinder erzogen und gebildet hat, welche Ziele es dabei verfolgt, welche Wege es eingeschlagen und welche Mittel es zur Erreichung dieser Ziele angewendet hat; dann wird man also dem Studium der Geschichte der Pädagogik größere Aufmerksamkeit schenken als jetzt, wo man sich meistens mit dem Durcharbeiten von Grundrissen und Leitfäden begnügt.

Für die Bearbeitung einer solchen „Entwicklungsgeschichte der Pädagogik" liegen zahlreiche Bearbeitungen des Quellenstoffes in Einzeldarstellungen vor; allerdings gibt es auch noch einzelne Quellenstoffe, denen eine solche Bearbeitung noch nicht zuteil geworden ist. Man hat, besonders in den letzten dreißig Jahren, die klassischen Werke der Pädagogen der Vergangenheit neu auf Grund der Quellenschriften herausgegeben, dabei den Stoff gesichtet, das Wesentliche und Wertvolle vom Unwesentlichen und Wertlosen getrennt und durch Hinzufügung passender Einleitungen den betreffenden Klassiker in Beziehung zum Kultur- und Geistesleben seiner Zeit gesetzt; man hat durch Herausgabe von Schulordnungen und Schulgeschichten einzelner Länder und Städte das Material zum Aufbau einer Schulgeschichte für eine bestimmte längere oder kürzere Zeit herbeigeschafft und dieselbe auch zur Darstellung gebracht. Was in diesen Werken und in einzelnen größeren oder kleineren Monographien und Abhandlungen bearbeitet ist, das muß durch Quellenstudien ergänzt und zu einem einheitlichen Ganzen gestaltet werden; sodann muß das Kultur- und Geistesleben der Zeit zur Darstellung gebracht und mit der Entwicklung der Pädagogik in Beziehung gesetzt werden. Der Geschichtschreiber der Pädagogik ist darauf angewiesen, daß Detailforscher die Träger der pädagogischen Ideen wie überhaupt Einzelabschnitte der geschichtlichen Entwicklung zum Gegenstande eingehender Untersuchung machen; denn auch auf diesem Gebiete kann einer unmöglich alles tun. Aus der Summe solcher Monographien und den wichtigsten Schriften der wichtigsten Pädagogen wird der Schreiber einer

Gesamtgeschichte dann den Stoff zur zusammenhängenden Darstellung schöpfen; es läßt sich nicht vermeiden, daß er sich dabei in der sprachlichen Darstellung oft eng an seine Quellen anschließen muß.

Der Bearbeiter einer Entwicklungsgeschichte der Pädagogik muß sich notwendigerweise gewisse Grenzen setzen; das gebietet schon die menschliche Leistungsfähigkeit, die beim Schulmann schon durch den praktischen Beruf sehr beschränkt ist. Wollte man die Aufgabe einer solchen Darstellung lediglich solchen Männern zuschieben, die außerhalb der Praxis stehen, so liegt die Gefahr nahe, daß denselben der Maßstab für den Wert einer bestimmten Theorie oder Technik für die Entwicklung des Ganzen abgeht; die Männer aber, die durch ihre Ausbildung und die Erfahrung diesen Maßstab gewonnen haben, stehen meistens mitten im Berufsleben. Gewiß wäre es wünschenswert, wenn sich mehrere geeignete Schulmänner in die Bearbeitung eines solchen Werkes teilen würden; aber es liegt dann die Gefahr nahe, daß dadurch die Einheitlichkeit des Werkes Schaden leiden würde, denn jeder Bearbeiter hat seine bestimmten Gesichtspunkte, von denen aus er seinen Gegenstand erfaßt, wie sich dies deutlich bei der „Geschichte der Erziehung" von Schmid zeigt. Ferner muß erwogen werden, ob die Pädagogik sämtlicher Kulturvölker nach Theorie und Praxis in den Rahmen einer solchen Darstellung hereingezogen werden soll; das hätte natürlich zur Folge, daß auch die Entwicklung des Kulturlebens dieser Völker, soweit sie zur Entwicklung der Pädagogik in Beziehung steht, herangezogen werden müßte. Diese Aufgabe aber fällt aus dem Rahmen einer Entwicklungsgeschichte der Pädagogik für Lehrer heraus; denn was bei einem Volke, dessen Kulturleben zu dem deutschen Volksleben und dessen Pädagogik zu der deutschen in keiner Beziehung gestanden hat und steht, auf dem Gebiete der Pädagogik geschehen ist und geschieht, hat auf den deutschen Schulmann und das deutsche Erziehungs- und Unterrichtswesen keinen besonderen Einfluß ausgeübt und wird auch in Zukunft keinen besonderen Einfluß ausüben. Berücksichtigung kann daher in einer Darstellung der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik nur diejenige nichtdeutsche Pädagogik in Theorie und Praxis finden, welche entweder auf die Entwicklung der deutschen Pädagogik einen Einfluß ausgeübt hat oder deren Kenntnis von Wert für uns in der Hinsicht ist, daß wir sie für die Fortentwicklung der deutschen Pädagogik verwerten können.

Ein Werk, das die Geschichte der Pädagogik als eine Entwicklungsgeschichte des pädagogischen Gedankens und der pädagogischen Tat erfaßt, hat jedoch die neue Zeit noch nicht geliefert, trotzdem der Entwicklungsgedanke neu belebt worden ist und eine neue Grundlage erhalten hat; der Verfasser dieses Buches hat mit dem ersten Band der „Pädagogik in ihrer Entwicklung" dazu einen Versuch gemacht. So mangelhaft und verbesserungsbedürftig dieser Versuch, der in dem vorliegenden Bande seine Fortsetzung findet, auch sein mag, so dürfte er doch nicht ohne Wert für die Entwicklungsgeschichte der Pädagogik sein; er zeigt doch

wenigstens, in welcher Richtung die Lösung der Aufgabe liegt, welches Material zur Verfügung steht, und wo noch Lücken in der Bearbeitung des Quellenstoffes sind. Unsere Zeit ist für die Aufnahme solcher Gesamtdarstellungen nicht günstig; sie neigt auf wissenschaftlichem Gebiete zur Einzelforschung hin. So wertvoll nun diese auch ist, so darf doch nicht übersehen werden, daß durch sie gar leicht der Überblick über das Ganze und die Stellung des Einzelnen zum Ganzen, resp. der Wert desselben für das Ganze verloren geht; Geringwertiges wird so oft vielfach, Wertvolles oft gar nicht bearbeitet. Der Wert der Bildung liegt aber nicht in der Menge von Einzelwissen, sondern in der Zusammenfassung desselben zu einer Gesamtanschauung; dadurch aber werden auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung dem Leben dienstbar gemacht, das mit denselben arbeitet. Die zusammenfassenden Arbeiten aber werden heute vielfach als Dilettantenarbeiten gewertet, weil sie nicht durchgängig auf Quellenstudien beruhen können, sondern sich vielfach auf Quellenbearbeitungen stützen müssen. Man macht es sogar den Bearbeitern solcher zusammenfassenden Werke zum Vorwurfe, wenn sie sich, unter Angabe der Quellen, dem Wortlaute derselben anschließen, als ob die Form und nicht der Inhalt die Hauptsache sei und es zur Originalität gehöre, für denselben Inhalt einen anderen Ausdruck zu suchen. „Ich vermag nicht einzusehen," sagt doch wohl mit Recht Prof. Breysig (Kulturgeschichte der Neuzeit I), „warum Bücher, die von den tüchtigsten Gelehrten mit aller Sorgfalt und Peinlichkeit abgefaßt sind, nicht auch ihren Benutzern die besten Garantien gewähren sollten, warum eine Darstellung, die sich auf die sichersten Fundamente stützt, dann entwertet wird, wenn sie selbst wieder als Fundament benutzt wird; auch sie sind doch nicht um ihrer selbst willen, sondern als Baustein für künftige größere Gebäude geschaffen." Das Verdienstliche und die wissenschaftliche Arbeit liegen doch bei solchen zusammenfassenden Darstellungen darin, daß sie den Inhalt der Einzelarbeiten einheitlich verarbeiten, das Wesentliche vom Nebensächlichen scheiden und die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilen des Ganzen aufsuchen und feststellen.

In den vorhergehenden Erörterungen sind die Gesichtspunkte dargestellt, von welchen aus der vorliegende Band der „Pädagogik in ihrer Entwicklung" bearbeitet worden ist. Er behandelt die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi an. Obwohl er den zweiten Band des genannten Werkes bildet, so kann er doch auch als selbständiges Werk betrachtet werden; deshalb ist in der Einleitung eine Orientierung über den Stand der Pädagogik zu der Zeit gegeben, in welcher die mit Pestalozzi beginnende Periode in der Entwicklung der Pädagogik einsetzt. Der Inhalt selbst zerfällt in drei Abteilungen. Die erste Abteilung beschäftigt sich mit der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens der betreffenden Zeit; die zweite führt die daraus hervorwachsende Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik vor; die dritte Abteilung

endlich macht mit den wichtigsten Darstellungen der wieder auf dieser aufgebauten empirischen Pädagogik bekannt.

Es könnte fraglich erscheinen, ob in einem pädagogischen Werke den Vertretern der Wissenschaft, den Philosophen und Dichtern, welche pädagogische Fragen nicht in besonderen Schriften erörtert haben, ein so breiter Raum gewährt werden darf; man könnte der Ansicht sein, daß die Bekanntschaft mit der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens vorausgesetzt werden müsse oder wenigstens die Darstellung dieses Teiles anderen Werken zufalle. Nun kann man ja wohl bei dem Lehrer die Bekanntschaft mit der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens im allgemeinen, aber nicht im einzelnen, wie es für den vorliegenden Zweck nötig ist, voraussetzen; ein Werk aber, welches dieselbe in der Weise, wie wir es wünschen müssen, darstellt, ist uns nicht bekannt. Aber auch der erhöhte Standpunkt, welchen die Männer der Wissenschaft, die Philosophen und Dichter in der Auffassung der geistigen und sittlichen Aufgaben des Einzelmenschen wie der Menschheit einnehmen und der sie nicht selten die zukünftigen, von der Gegenwart noch unerkannten Bildungsziele erblicken läßt, rechtfertigt schon die ausführlichere Behandlung ihres Lebenswerkes in einem geschichtspädagogischen Werke. Sie sind ja auch Erzieher der Menschheit im weiteren Sinne des Wortes gewesen; sie haben durch ihre Werke, welche die Bildungsgüter der Menschheit in sich schließen, erziehend und bildend auf die zeitigen und zukünftigen Generationen gewirkt. Meistens aber ist ihr allumfassender Geist auch von pädagogischen Fragen nicht unberührt geblieben; sie haben gar oft dieselben von einer viel höheren Warte in den Kreis der Betrachtung gezogen als die zeitgenössischen Fachpädagogen. Überhaupt darf aber nicht übersehen werden, daß nur der die Gestaltung des Erziehungswesens in theoretischer und praktischer Hinsicht, also sowohl was die Erziehungslehre als auch was die Erziehungskunst betrifft, recht verstehen kann, der alle die mannigfaltigen kulturellen Strömungen der Zeit kennt; die eine beeinflußt die Pädagogik mehr, die andere weniger, aber wirkungslos ist keine geblieben. Wissenschaft, Philosophie und Kunst aber bilden die drei innig zusammenhängenden Faktoren des Kultur- und Geisteslebens; die Wissenschaft stellt dar was ist, die Philosophie was sein soll, und die Kunst zeigt, wie mit Hilfe der Wissenschaft die philosophischen Ideen verwirklicht werden. Die Pädagogik als Wissenschaft und Kunstlehre zeigt wie der Mensch ist und sein soll und wie die Idee des vollkommenen Menschen verwirklicht werden soll; die Pädagogik als Kunst, als Praxis zeigt dann, wie diese Idee unter den gegebenen Verhältnissen verwirklicht worden ist und verwirklicht werden kann. Für die Pädagogik als Wissenschaft, deren Entwicklung in dem bezeichneten Rahmen in dem vorliegenden Bande zur Darstellung kommt, ist allerdings in erster Linie die Entwicklung der Philosophie von Bedeutung; denn ohne die Kenntnis der letzteren ist eine Erkenntnis der ersteren nicht möglich. Allein das Verständnis der Philosophie erfordert

wieder die Kenntnis der Entwicklung der Wissenschaft, aus der sie sich ja entwickelt; daher muß die Darstellung der Entwicklung der Wissenschaft in ihren Hauptzügen wenigstens derjenigen der Entwicklung der Philosophie vorausgehen. Zum Verständnis der Entwicklung der „Pädagogik als Kunst", des Bildungswesens, besonders der Methodik, die im dritten Bande zur Darstellung kommen soll, ist aber eine eingehende Kenntnis der Entwicklung der Wissenschaft und Kunst nötig; denn dieselben liefern den Bildungsstoff und bedingen also die Entwicklung des Bildungswesens, besonders der Methodik.

Der Darstellung der Entwicklung der Kunst ist in dem vorliegenden Bande ein großer Raum gewidmet worden; man wird auch das vielleicht nicht für berechtigt halten. Allein auch hier hatte der Verfasser seine guten Gründe zu der ausführlichen Darstellung; ob sie von allen Pädagogen geteilt werden, ist eine andere Frage. Die künstlerische Erziehung, welche neuerdings so sehr betont wird, kann nur dann richtig gewürdigt werden, wenn der Erzieher hinreichend mit der Entwicklung der Kunst bekannt ist; zu diesem Bekanntmachen will der Verfasser die Richtlinien angeben. Der echte Künstler stellt eine Welt- und Lebensanschauung in seinen Werken dar; in dieser Hinsicht ist die Kunst die praktische Seite der Philosophie, und ihre Entwicklungsgeschichte gehört notwendig zur Entwicklungsgeschichte der Philosophie. Die vielgestaltigen Äußerungen des künstlerischen Lebens sind ebensogut wie die des sittlichen und religiösen Lebens Tatsachen, an denen man nicht vorübergehen darf, wenn man ein geschlossenes und umfassendes Bild des Kultur- und Geisteslebens haben will; sie sind um so mehr beachtenswert, weil in ihnen sich die sittlichen und religiösen Ideen verkörpert, versinnlicht haben. Die Welt- und Lebensanschauung muß, wenn sie lebendig ist, in den Handlungen der Menschen zum Ausdruck kommen; am vollkommensten ist dies beim Künstler der Fall, weil sich Ideen nur in Symbole fassen lassen. Darum aber ist auch die Kunst ein so wichtiges Erziehungsmittel; sie trägt hauptsächlich zur Bildung der Persönlichkeit bei. Ist das Kunstwerk, wie es sein soll, der Spiegel der Welt- und Lebensanschauung, der Persönlichkeit seines Schöpfers, so muß es durch seine Form besonders geeignet sein, diese Welt- und Lebensanschauung, diese Persönlichkeit, auf empfängliche Gemüter zu übertragen und in ihnen eine ihr Handeln bestimmende Welt- und Lebensanschauung hervorzurufen. Der echte Künstler ist somit ein Erzieher im höchsten Sinne des Wortes; deshalb muß er, wie Goethe fordert, „unablässig an seiner höheren Entwicklung arbeiten, damit die Wirkung, die von ihm auf das Volk ausgeht, eine wohltätige und edle sei". Es ist im letzten Grunde die große Persönlichkeit des Künstlers, welche in die Kultur des Volkes übergeht; sie, d. h. die in ihr verkörperte Welt- und Lebensanschauung, kommen im Kunstwerk zum Ausdruck; dieses wird in dem Menschen, der für dasselbe empfänglich ist, die Keime zu einer das Handeln bestimmenden Welt- und Lebensanschauung ent-

wickeln, so daß sie sich erweitert und vertieft, umfassend und innerlich geschlossen wird und so das Wollen in den Dienst nehmen kann. Aus all diesen Gründen muß eine Entwicklungsgeschichte der Pädagogik, welche nicht bloß die Schul-, sondern auch die Volkserziehung ins Auge faßt, auch die Entwicklung der Kunst in den Kreis ihrer Betrachtung ziehen; eine Kunstgeschichte will und soll sie damit nicht sein. Die Pädagogik ist nicht identisch mit Didaktik; denn Unterricht ist nicht das einzige Geschäft der Pädagogen, sondern nur ein Teil des großen Erziehungsgeschäftes, das mit der Geburt des Kindes beginnt und mit dem Tode endigt. Da aber der Teil mit dem Ganzen innig zusammenhängt, so muß eine Entwicklungsgeschichte der Pädagogik auch die Entwicklung des ganzen Erziehungsgeschäftes ins Auge fassen; sie wird dabei naturgemäß nicht bloß die Erziehung des Einzelnen, sondern auch die der Massen ins Auge zu fassen haben. Die Schulerziehung, welcher sie besondere Aufmerksamkeit schenkt, ist ja schon eine Klassenerziehung; aber auch die Büchereien, Museen, Vorträge usw. haben es mit der Erziehung der Massen zu tun. Sie benutzen aber alle die Wissenschaft, die Philosophie und die Kunst als Erziehungsmittel; auch den führenden Geistern in der Pädagogik standen keine anderen Mittel zur Verfügung.

Will man daher sie und ihre Werke in ihrem Entwicklungsgange richtig erfassen, so muß man mit dem Stande der Wissenschaft, Philosophie und Kunst ihrer Zeit vertraut sein; aus ihnen sind ihr Geistesleben und ihre Werke hervorgewachsen, aus ihnen heraus müssen sie verstanden werden. Sie waren Kinder ihrer Zeit mit ihren Licht- und Schattenseiten; als solche müssen sie auch gewertet werden. Auch in der Geschichte der Pädagogik kann der Dogmatismus nicht herrschen; auch hier zeigt sich, daß eine frühere Epoche durch eine spätere ergänzt wird. Der menschliche Geist ist noch über jedes System und über jede Epoche hinweggeschritten; das Wahre darin konnte er nicht zerstören, sondern nur besser begründen und darstellen. Deshalb konnten wir auch in unseren Darlegungen nicht zu der Erkenntnis kommen, die Pädagogik sei von einem Meister — seien es Pestalozzi oder Herbart — von vorn angefangen, neu geschaffen und in allen ihren Teilen für alle Zeiten festgestellt worden, so daß man zu dem Studierenden der Pädagogik mit Goethes Faust sagen könnte: „Am besten ist's auch hier, wenn ihr nur einen hört und auf des Meisters Worte schwört." Wer auf diesem Standpunkte steht und von diesem aus unsere Darlegungen beurteilt, der verrät ebenso viel Mangel an historischem Sinn und Verständnis wie an Selbsterkenntnis; denn die Wahrheit besteht weder in einem Glaubenssatze noch in einem System, sondern in einer lebendigen Idee, die einer unendlichen Entwicklung fähig ist. Nach Erkenntnis dieser Idee in der Pädagogik zu streben, muß auch die Aufgabe des Pädagogen sein; hierzu soll ihm die Entwicklungsgeschichte der Pädagogik den Weg zeigen. Sie muß sich daher auch von allem Notizenkram fernhalten, der das Wissen und Erkennen nicht fördert, sondern nur

das Gedächtnis belastet und das Wesentliche verhüllt; wir haben daher auch darauf verzichtet, von den führenden Geistern alle möglichen Einzelheiten aus ihrem Leben, allerlei Daten und Orte u. dgl., anzuführen, wenn dieselben keinen Einfluß auf die Entwicklung des Lebens und Schaffens derselben ausgeübt haben. Dagegen haben wir gezeigt, wie sie sich auf Grund der persönlichen Anlagen unter dem Einfluß der zeitigen und örtlichen Verhältnisse entwickelt und ihre Anschauungen gebildet und ausgebaut haben; wir haben ihre Stellung zu den vorhergehenden, gleichzeitigen und nachfolgenden Pädagogen ins Auge gefaßt, woraus sich eine kritische Würdigung in bezug auf das Ganze von selbst ergab. Wir glauben damit zugleich eine Darstellung der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik in lebensvollen Einzelbildern gegeben zu haben, welche den Leser für die handelnden Personen und das dargestellte Wirken erwärmt und dadurch zur Arbeit an der eigenen Bildung und auch zum Handeln anregt; denn das Beste, was der Pädagoge aus dem Studium der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik davontragen soll, ist doch die Begeisterung für die Selbsterziehung und die Erziehung der Jugend und des Volkes durch sie. Durch das Studium des vorliegenden Werkes und ganz besonders des Entwicklungsganges der führenden Geister soll daher der Lehrer nicht bloß einen Gewinn für seine wissenschaftliche pädagogische Bildung erzielen, sondern auch für seine Bildung im allgemeinen, für seine Welt- und Lebensanschauung; er soll sehen und erkennen, wie und mit welchen Mitteln die Menschheit und besonders die führenden Geister zu den höheren Zielen ihrer Entwicklung gelangt sind, und soll mit Hilfe dieser Mittel an der Vervollkommnung seiner Persönlichkeit arbeiten, damit er sich an der Kulturarbeit seiner Zeit im Sinne des Fortschritts mit Erfolg beteiligen kann. Selbstverständlich mußte unter den Arbeitern auf dem Gebiete der Pädagogik eine Auswahl getroffen werden; nur diejenigen Pädagogen, die wirklich Neues geschaffen oder für die Verbreitung neuer Ideen erfolgreich durch ihre Werke gewirkt haben, konnten Berücksichtigung finden. Eine Anzahl derselben haben nur auf einem einzelnen Gebiete der pädagogischen Praxis hervorragendes geleistet; sie und ihre Arbeit werden im III. Bande, der sich mit der „Pädagogik der Kunst von Pestalozzi bis zur Gegenwart" beschäftigt, berücksichtigt werden.

Die „Pädagogik der Gegenwart", die in einem besonderen Bande (IV) zur Darstellung kommen soll, hat sich von der Mitte des 19. Jahrhunderts an langsam entwickelt; sie hat in der Wissenschaft, Philosophie und Kunst, die sich von dieser Zeit an entwickelt haben, ihre Wurzeln. Sie wie die Entwicklung der Wissenschaft, Philosophie und Kunst dieser Zeit sind in dem vorliegenden Bande nur skizzenhaft dargestellt worden, um einerseits dem Leser den Standpunkt zu kennzeichnen, von dem aus die Vergangenheit zu beurteilen ist und anderseits ihm das Ziel, nach dem wir in dieser Hinsicht streben, zu zeigen; eine eingehende und kritische Darstellung konnte nicht

in dem Rahmen dieses Bandes liegen, sondern soll Gegenstand eines besonderen Bandes sein.

Das beigegebene Inhaltsverzeichnis nebst dem Register sollen das Buch zugleich zu einem Nachschlagebuch machen; sie ermöglichen es auch, die Entwicklung einzelner Teile der Pädagogik zu verfolgen. Die Erklärungen philosophischer Ausdrücke soll denjenigen Lesern eine Handreichung bieten, denen diese Ausdrücke noch nicht geläufig sind; sie ersparen ihnen das Nachschlagen in Wörterbüchern usw. Das Verzeichnis der Literatur gibt die Werke an, die dem Verfasser neben den im Text genannten Originalschriften bei der Bearbeitung dieses Buches als Quellen gedient haben; es soll zugleich die Schriften angeben, die der Leser zum weiteren Studium benutzen kann. Wir bemerken ausdrücklich, daß wir uns nach Inhalt und Form aus den oben angegebenen Gründen soviel als möglich an diese Quellen angeschlossen haben; durch die Zwecke des Buches war fortlaufendes Zitieren der Quelle ausgeschlossen. Ein gelehrtes Werk wollte der Verfasser nicht schreiben; deshalb hat er auch auf die Zufügung des die Lesbarkeit störenden und das Buch verteuernden gelehrten Apparats verzichtet.

Tübingen, 15. September 1906.

Der Verfasser.

Inhalt der I. Abteilung.

Einleitung.

	Seite
1. Kultur, Erziehung, Pädagogik	1
2. Neue Periode in der Entwicklung des deutschen Kultur- und Geisteslebens in der Pädagogik	2
3. Renaissance, Humanismus, Erziehungs- und Bildungswesen	3
4. Reformation; Volksbildung	6
5. Realismus	7
6. Orthodoxie, Pietismus; Bildungsideal und Bildungswesen	8
7. Naturalismus	10
8. Aufklärung, Popularphilosophie; Shaftesbury; Voltaire; Leibniz; Chr. Wolff	12
9. Rationalismus	16
10. Reaktion gegen die Verstandesaufklärung	17
11. Rousseau	18
12. Lessing	22
13. Philanthropinismus	25
14. Sturm- und Drangperiode	27

1. Die Entwicklung des deutschen Kultur- und Geisteslebens.

1. Kultur- und Geistesleben	30
2. Wissenschaft	30
3. Naturwissenschaft	31
4. Naturphilosophie	32
5. Physik	33
6. Chemie	37
7. Mineralogie	39
8. Geologie	40
9. Witterungskunde	41
10. Astronomie und Mathematik	41
11. Biologie	42
12. Physiologie	47
13. Paläontologie	48
14. Darwin; Entwicklungslehre	48
15. Geographie	51
16. Herder	56
17. A. v. Humboldt	57
18. Ritter	58
19. Reisende	62
20. Peschel	62
21. Geographie als naturwissenschaftliche Disziplin	63
22/23. Geschichtschreibung	65
24. Müller, Rotteck, Schlosser, Niebuhr, Dahlmann	68
25. Ideologische Geschichtsauffassung	71
26. Ranke	72
27. v. Sybel	77
28. Kulturgeschichte	78
29. G. Freytag	79
30. Riehl; Volkskunde	81
31. Staatsgeschichte; Treitschke	82
32. Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschichte; Lamprecht	83
33. Deutsche Sprache	85
34. Gottsched	86
35. Lessing	87
36. Herder	87
37. Goethe	89
38. Schiller	90
39. Adelung	90
40. Romantische Schule	91
41. W. v. Humboldt	91
42. Grimm	92
43. Becker	95
44. Literaturgeschichte	96
45. Anthropologie	97
46/47. Physiologie; Helmholtz u. a.	97
48. Phrenologie	100
49. Psychologie	102
50. Comte, Mill, Spencer	104
51. Fechner	105
52. Lotze	106
53. Wundt, Tierpsychologie	107

	Seite
54. Kinderpsychologie	109
55. Beneckes u. Herbarts Nachfolger E. v. Hartmann, Brentano u. a.	109
56. Metaphysisch-deskriptive und psychologisch-experimentelle Psychologie	111
57. Psychopathologie	112
58. Soziologie	112
59. Erkenntnistheorie; Logik	114
60. Ästhetik	116
61. Ethik	118
62. Religion, Rationalismus, Orthodoxie und Pietismus	122
63. Kant	123
64. Theologisch-religiöser Rationalismus; Paulus	126
65. Lessing	127
66. Herder	128
67. Schiller	131
68. Goethe	132
69. Romantiker	133
70. Schleiermacher	134
71. Feuerbach	138
72. Strauß	139
73. Renan	144
74. Baur	146
75. Bibelforschung	147
76. Leben-Jesu-Literatur	148
77. Vermittlungstheologie	148
78. Liberale Theologie; Ritschl	149
79. Wissenschaftliche Theologie	152
80. Philosophie; Kritizismus	154
81. Kant	155
82. Neuhumanismus	185
83. Herder	187
84. Goethe	202
85. Schiller	219
86. Jean Paul Fr. Richter	231
87. Idealismus	236
88. Fichte	237
89. Schelling	244
90. Hegel	247
91. Krause	251
92. Romantik	253
93. Schleiermacher	257
94. Idealismus und Realismus	264
95. Schopenhauer	265
96. Beneke	273
97. Herbart	281
98. Kants Nachfolger	309
99. Neue Philosophie	310
100. Feuerbach	312
101. Strauß	313
102. Moleschott	314
103. Materialismus	315
104. Historischer Materialismus	317
105. Comte; Spencer	320
106. Neukantianismus	322
107. Fechner; Lotze	323
108. E. v. Hartmann	328
109. Wundt	329
110. Philosophie der Gegenwart	332
111. Kunst	333
112. Deutsche Dichtkunst	334
113. Shakespeare	336
114. Sturm- und Drangperiode	337
115. Herder	338
116. Goethe	338
117. Schiller; Romantiker	345
118. Gebrüder Grimm	360
119. Kleist	361
120. Eichendorff, Uhland u. a.	361
121. Realismus	363
122. Roman	367
123. Goethe, Schiller, Romantiker	372
124. Hebbel	373
125. Bildende Künste	389
126. Ludwig Richter und M. v. Schwind	394
127. Böcklin und Menzel	396
128. Moderne Kunst	398
129. Musik	399
130. Haydn	400
131. Romantiker	401
132. Richard Wagner	402
133. Gesang	405

Erklärung und Verdeutschung der im Text vorkommenden Fremdwörter und philosophischen Ausdrücke 407
Literatur zum weiteren Studium, zugleich Verzeichnis der Quellen . . . 413

Einleitung.

1. Die Erhebung des Menschen über den Naturzustand, die **Kultur**, wird durch die Ausbildung und Betätigung seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte veranlaßt. Die Förderung, welche der Mensch bei dieser Erhebung (Entwicklung) durch die Umgebung und besonders durch die menschliche Gesellschaft erfährt, bezeichnen wir als **Erziehung** im weiteren Sinne des Wortes. Sie ist eine Kulturarbeit, welche den erworbenen Kulturbesitz erhält und vermehrt; der Anteil der Einzelnen an dieser Kulturarbeit ist nach deren Kräften und Talenten verschieden; immer sind es nur einzelne führende Geister mit größeren oder geringeren Talenten gewesen, welche sich in hervorragender Weise absichtlich und planmäßig daran beteiligt und so eine Wissenschaft und Kunst der Erziehung, eine **Pädagogik**, geschaffen haben. Auch zeitlich zeigen sich in dieser Kulturarbeit große Verschiedenheiten; sie hat verschiedene Ziele, Wege und Mittel, welche es ermöglichen, verschiedene Perioden in der Entwicklung des Kulturlebens zu unterscheiden. Immer aber hat die Erziehung als Kulturarbeit die Aufgabe, die Entwicklung der Kultur nach den verschiedenen Richtungen zur Vollkommenheit hin durch Ausbildung der menschlichen Kräfte zu fördern, da die Kultur aus denselben entspringt; sie ist immer abhängig von dem Kulturleben in seinen verschiedenen Formen, resp. den Erzeugnissen desselben, den Kulturgütern, einerseits und von der Kenntnis des Menschen in seiner Entwicklung anderseits. Die Kulturgüter sind in den nationalen Gemeinschaften mit ihren nationalen Besonderheiten und ihrem nationalen Leben entstanden; sie haben daher im allgemeinen ein nationales Gepräge, das durch sie auch auf die Erziehung übertragen wird, welche die Übertragung der Kultur von Geschlecht zu Geschlecht unter Mitwirkung derselben zur besonderen Aufgabe hat. Da aber die Nationen in Beziehung zueinander stehen, so muß sich auch ihr Kulturleben gegenseitig beeinflussen; das zeigt sich auch auf dem Gebiet der Erziehung.

2. Die Perioden des Kulturlebens lassen sich nicht durch Jahreszahlen scharf begrenzen, denn sie gehen fast unmerklich ineinander über und nur einzelne, scharf hervortretende Ereignisse geben uns Anhaltspunkte zur äußeren Abgrenzung; wie im Naturleben, so gibt es auch im Kulturleben keine Sprünge, keine streng trennende Scheidewände zwischen den einzelnen Perioden, sondern die Erscheinungen der vorhergehenden Periode ragen auch noch in die nachfolgende hinein. Unter diesen Voraussetzungen können wir mit der Umgestaltung, welche durch die französische Revolution auf dem Gebiete des wirtschaftlichen und sozialen Lebens

einerseits, durch die Begründung einer nationalen Kultur durch einen gebildeten Mittelstand und durch die geistige Vorherrschaft Deutschlands in Europa im deutschen Kultur- und Geistesleben anderseits, hervorgerufen wurde, eine neue Periode im deutschen Kultur- und Geistesleben und somit auch in der Entwicklung der Pädagogik beginnen; will man diesen Beginn durch eine Zahl bezeichnen, so dürfte die Zahl 1781 als die passendste erscheinen, denn dieses Jahr weist Wendepunkte auf fast allen Gebieten des Kulturlebens auf. Mit Lessing sank ein Stern erster Größe hinter den Gesichtskreis des Menschenhimmels hinab; aber in Kant stieg eine Sonne plötzlich durch den Scheitelpunkt und zerriß jäh den dichten Wolkenschleier, der sie verhüllte. Schillers Räuber gaben dem deutschen Sturm und Drang die großartigste Gestalt; J. H. Voß, der Meister deutscher Übersetzungskunst, beglückte die Welt mit der ersten Übertragung der Odyssee. Pestalozzi offenbarte sich in „Lienhard und Gertrud" sowohl als Volks- wie als Jugenderzieher; in Basedows Erziehungsanstalt zu Dessau erwärmte sich Salzmann für den Philanthropinismus. Das Charakteristische dieser Zeit ist das energische Streben nach natur- und vernunftgemäßer Gestaltung aller menschlichen Verhältnisse; das Naturevangelium Rousseaus rief in den Herzen der Führer dieser Zeit neues Leben hervor und gab dem, was stumm und ahnungsvoll in denselben gelegen, Ziel und Richtung, Gehalt und Gestalt. Aber die Mächte der Vergangenheit stellten sich der Entwicklung des neuen Lebens hemmend entgegen; mit ihnen mußte daher bei der Neugestaltung des Kultur- und Geisteslebens gerechnet werden.

So wenig wie nach unten läßt sich die Kulturperiode, mit der wir uns zu beschäftigen haben, nach oben begrenzen; will man auch hier eine Zahl setzen, so möchte es am besten die Zahl 1870 sein. Mit diesem Jahr beginnt für Deutschland eine neue Zeit; ein neues deutsches Reich entsteht und setzt dem Kultur- und Geistesleben neue Ziele. Aber nur langsam entwickelt sich das letztere, obwohl seine Anfänge bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückreichen; wir werden deshalb unsere Betrachtungen noch über das Jahr 1870 ausdehnen und alles heranziehen müssen, was bis zum Ende des Jahrhunderts zu einem gewissen Abschluß gekommen ist. Anderseits aber werden wir auch nur andeutungsweise die Fortschritte auf dem Gebiete des Kultur- und Geisteslebens berühren, das in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und besonders in dessen letzten Jahrzehnten seine Entwicklung erst begonnen und zurzeit daher im vollen Werden begriffen ist; das gehört der Gegenwart und der Zukunft an und kann daher nicht Gegenstand der Betrachtung an dieser Stelle sein. Wenn man nach dem Charakter der Kulturperiode, die wir hier zu betrachten haben, fragen wollte, so würde wohl derselbe am zutreffendsten mit „praktischer Verwertung der Naturwissenschaften" zu bezeichnen sein; denn in ihr sind zum erstenmal in ausgedehntem Maße die Ergebnisse der Naturforschung in den Dienst des wirtschaftlichen Lebens gestellt worden. Deutschland hat während dieser Zeit die größten politischen Wandlungen

durchgemacht; das alte römische Reich deutscher Nation ist zertrümmert und ein neues deutsches Reich aufgerichtet worden. Wie nach dem Sturz des dämonischen Korsen am Anfang des 19. Jahrhunderts, so folgten nach dem seines Verwandten auf dem französischen Throne drei Jahrzehnte fast ungetrübten Völkerfriedens; aber welch ein Unterschied zwischen diesen beiden in ihren Ursachen sich ähnelnden Epochen der Geschichte des 19. Jahrhunderts! Damals eine trübe Zeit der Reaktion; nun ein freies Gestalten des deutschen Kultur- und Geisteslebens.

3. Vom 13. Jahrhundert an hatte sich in den europäischen Kulturländern ein neues Geistesleben entwickelt; aus dem Schlummer, in dem die Tradition, die Normen des gemeinsamen Glaubens und der gemeinsamen Sitte, das geistige Leben gefangen gehalten, erwachte ein neuer Mensch. Es war die Wiedererneuerung der antiken Kultur, welche diese Wiedergeburt des Menschen hervorrief und das Zeitalter der Renaissance einleitete; in dem Menschen des klassischen Altertums erkannte man das Ideal eines in seinem Wissen und Glauben, Tun und Lassen freien Menschen, das Ideal der freien Persönlichkeit. Die Antike war Mittel zum Zweck; sie war die Waffe im Kampfe für Aufklärung und Freiheit, für Befreiung von der Bevormundung der Kirche und Anerkennung des Menschlichen als eines Berechtigten und als des Höchsten in der Welt. In den antiken Schriftstellern fanden die nach Wahrheit dürstenden Menschen die der kirchlichen Dogmatik widersprechende, auf rein menschlicher Grundlage ruhende Weltanschauung des Humanismus; die Humanisten, die Kenner der antiken Literatur, wurden daher die geistigen Führer. Im Gegensatz zu der mittelalterlichen Gebundenheit des Menschen stellten sie den freien Menschen als Ideal hin; der Entfaltung der Individualität in guten wie in schlechten Dingen sollte freie Bahn geschaffen werden. Die Humanisten lernten aber auch in der antiken Literatur Naturwissenschaft, Geschichte und Länderkunde, überhaupt die Wissenschaft jeder Art, als freie, in sich selbst begründete und nur der Förderung der Menschheit dienende Elemente kennen und schätzen; sie lernten auch die Kunst an sich und nicht nur als Dienerin der Kirche ehren. Nicht unvorbereitet und plötzlich ist diese neue Zeit gekommen; sie ist während des ganzen Mittelalters langsam vorbereitet worden, hat sich aus einzelnen Anfängen und Keimen langsam entwickelt. Das neue Kulturleben beginnt mit der Erneuerung der Kunst; dann folgt die Erneuerung der philologischen Studien, dann die der Wissenschaften, welche eine neue naturwissenschaftliche Weltanschauung zur Folge hatte; diese aber mußte zu einer neuen Philosophie führen, welche auch die religiöse Weltanschauung umgestaltete. Die Aufstellung des heliozentrischen Sonnensystems durch Kopernikus, war die Verkündigung einer neuen Weltanschauung; sie machte Naturwissenschaft und Philosophie unabhängig von den alten Traditionen und kirchlichen Dogmen. Die Idee der Unendlichkeit, die in dem unendlichen Universum ein unmittelbares Abbild Gottes erblickt, ist diesen neuen Menschen der höchste und erhabenste Gedanke; er selbst fühlt sich als Teil

des Ewigen und Unendlichen und als solcher erhabener und göttlicher und durch innere Erfahrung mit dem Universum und Gott in Beziehung stehend. Von diesem Gedanken aus tritt der neue Mensch an die Erneuerung des Lebens auf den beiden Gebieten, dem der Kirche und des Staates, auf denen die Gebundenheit des mittelalterlichen Lebens am schwersten lastete, heran; beide sollen von den Fesseln der Autorität und der Tradition befreit werden und als freie menschliche Schöpfungen erscheinen. Die Erneuerung dieser beiden Gebiete aber mußte eine Erneuerung des ganzen Gesellschaftslebens nach sich ziehen; die sittliche Lebensanschauung der Gesellschaft mußte eine neue werden, mußte sich von Autorität und Tradition befreien und auch als freie menschliche Schöpfung erscheinen. In dieser sittlichen Lebensanschauung mußten zwei Gedanken um die Herrschaft kämpfen. Auf der einen Seite stand die volle Autonomie der Moral gegenüber dem autoritativen Prinzip der vergangenen Zeit, die, im Bewußtsein der neu gewonnenen Freiheit, das Motiv des aus dem eigensten Wesen des Einzelnen entspringenden Denkens und Handelns folgerichtig zu einer Moral des eigennützigen Interesses, des Egoismus, ausgestaltete; auf diesem Gedanken beruht der moderne Staatsgedanke, der auf den Willen des einzelnen Menschen und auf die diesen Willen lenkende vernünftige Überlegung gegründet ist. Auf der andern Seite steht der Gedanke, welcher in den inneren seelischen Erlebnissen das eigentliche Wesen des Menschen und zugleich die Zeugnisse seiner Einheit mit dem Universum erblickt; auf diesem Gedanken beruht die neue Kirche, die auf die eigene Überzeugung ihrer Glieder gegründet ist. In der von den ersten Gedanken geleiteten Ethik, zu welcher Fr. Bacon und Hobbes die grundlegenden Gedanken ausgesprochen haben, treten die Lösung der Moral von der Religion und allen metaphysischen Voraussetzungen, sowie das Streben nach dem Auffinden der psychologischen Motive deutlich hervor; als Endzweck des Sittlichen erblickt man die Verbindung des Einzelwohls mit dem Gesamtwohl. Dabei spielt die Nützlichkeitsmoral eine große Rolle; das Gute fällt unter allen Umständen mit dem Nützlichen zusammen; das natürliche Sittengesetz besteht daher lediglich in der richtigen Überlegung über die nützlichen und schädlichen Folgen einer Handlung. Dagegen wurde die auf dem andern Gedanken beruhende Ethik, welcher Descartes und Spinoza die Richtung geben, von religiösen Interessen geleitet; die sittlichen Ideen sind hier durchaus religiös gerichtet, wenn auch die religiösen Anschauungen sehr weit auseinandergehen. Auf der einen Seite fällt das Sittliche mit dem klaren Erkennen, auf der andern mit der Herrschaft des Willens über die Affekte zusammen; das unklare Erkennen einerseits und die Herrschaft der Affekte über den Willen anderseits haben das Unsittliche zur Folge. In der Auffassung des Verhältnisses von Erkennen und Wollen liegen die Abweichungen in den verschiedenen ethischen Systemen, die auf diesem Gedanken gegründet sind; im ganzen aber vollzieht sich von Descartes bis Spinoza eine Rationalisierung der christlichen Ethik und damit der christlichen Religion. Dabei vollzieht sich zugleich

ein allmählicher Übergang vom Indeterminismus zum Determinismus. Bei Spinoza herrscht überall das Prinzip innerer Notwendigkeit; jedes menschliche Handeln aber ist mit dem substantiellen Weltgrunde, mit Gott, als eine notwendige Modifikation seines Seins gegeben; Gott ist das Absolute, ist weder gut noch böse. Die Selbsterkenntnis fällt mit der Gotteserkenntnis zusammen, weil der Mensch sich als eins mit dem unendlichen Wesen erkennt; die Gotteserkenntnis als die höchste Form des Erkennens ist notwendig verbunden mit dem höchsten und beseligendsten der Affekte, mit der intellektuellen Liebe zu Gott. Beide Gedankenreihen, von denen die verschiedenen Systeme der Ethik in der Renaissance ausgehen, führen zu einer intellektualistischen und individualistischen Moral; darin und in dem Versuch, ihr diese Einseitigkeit zu nehmen und den weltlichen und religiösen Forderungen nebeneinander zu ihrem Recht zu verhelfen, liegen die Probleme für die Zeit der Aufklärung.

Infolge der Veränderung, welche das Kulturleben durch die Renaissance erfuhr, mußten auch die Bildungsideale umgestaltet und Erziehung und Bildung auf ganz neue Grundlagen gestellt werden; es mußten ihnen neue Ziele und Zwecke gesetzt und neue Mittel zur Erreichung derselben aufgesucht werden. Wie im Altertum die Blüte und Macht des Staates Zweck und Ziel des Lebens war, so bezweckte die mittelalterliche Kultur die Ausgestaltung der Kirche und des von ihr getragenen religiösen Lebens zum Reiche Gottes. Das ganze Erziehungs- und Bildungswesen aber mußte diesen Zwecken dienen. Die Renaissance wollte eine Erneuerung des Geisteslebens, eine neue Wissenschaft, Kunst und Bildung nach den von der antiken Kultur gegebenen Richtlinien herbeiführen; die antikphilosophische Bildung wurde das Ideal für Denken und Leben. Die Tätigkeit der Träger der Renaissance, der Humanisten, war hauptsächlich eine gelehrte und literarische; sie waren Schriftsteller, Erzieher und Lehrer. Das rein Menschliche, die Humanität, im Gegensatz zum kirchlichen Lebensideal war ihnen das Ideal der Bildung; der gebildete Mensch sollte die natürliche Menschlichkeit in ihrer vollen und allseitigen Entfaltung darstellen. Aber man sah diese Vollkommenheit nicht in der Sittlichkeit, sondern in der Weisheit, die sich in reicher Redefülle ausdrücken kann (Eloquenz); daher legte man den Hauptnachdruck nicht auf die sittliche, sondern auf die rednerisch-literarische Bildung. Durch sie sollte der Mensch in die Literatur des Altertums eingeführt und darin bewandert werden; dadurch sollte bei ihm Gewandtheit in Rede und Schrift, kunstsinniges und philosophisches Denken und ein veredeltes und würdiges Dasein erzeugt werden. So einseitig das humanistische Bildungsideal und die rednerisch-literarische Bildung des Humanismus auch war, so ist er doch für Entwicklung der Bildung und des Bildungswesens von großer Bedeutung; er ist der geistvolle Anfänger und Vertreter einer von der kirchlichen Tradition unabhängigen, auf die Erwerbung vieler Kenntnisse historischer und literarischer Natur gehenden Bildung, die durch eine neue Methode vermittelt werden, die nicht mehr bloße Routine, sondern Kunst

des Ewigen und Unendlichen und als solcher erhabener und göttlicher und durch innere Erfahrung mit dem Universum und Gott in Beziehung stehend. Von diesem Gedanken aus tritt der neue Mensch an die Erneuerung des Lebens auf den beiden Gebieten, dem der Kirche und des Staates, auf denen die Gebundenheit des mittelalterlichen Lebens am schwersten lastete, heran; beide sollen von den Fesseln der Autorität und der Tradition befreit werden und als freie menschliche Schöpfungen erscheinen. Die Erneuerung dieser beiden Gebiete aber mußte eine Erneuerung des ganzen Gesellschaftslebens nach sich ziehen; die sittliche Lebensanschauung der Gesellschaft mußte eine neue werden, mußte sich von Autorität und Tradition befreien und auch als freie menschliche Schöpfung erscheinen. In dieser sittlichen Lebensanschauung mußten zwei Gedanken um die Herrschaft kämpfen. Auf der einen Seite stand die volle Autonomie der Moral gegenüber dem autoritativen Prinzip der vergangenen Zeit, die, im Bewußtsein der neu gewonnenen Freiheit, das Motiv des aus dem eigensten Wesen des Einzelnen entspringenden Denkens und Handelns folgerichtig zu einer Moral des eigennützigen Interesses, des Egoismus, ausgestaltete; auf diesem Gedanken beruht der moderne Staatsgedanke, der auf den Willen des einzelnen Menschen und auf die diesen Willen lenkende vernünftige Überlegung gegründet ist. Auf der andern Seite steht der Gedanke, welcher in den inneren seelischen Erlebnissen das eigentliche Wesen des Menschen und zugleich die Zeugnisse seiner Einheit mit dem Universum erblickt; auf diesem Gedanken beruht die neue Kirche, die auf die eigene Überzeugung ihrer Glieder gegründet ist. In der von den ersten Gedanken geleiteten Ethik, zu welcher Fr. Bacon und Hobbes die grundlegenden Gedanken ausgesprochen haben, treten die Lösung der Moral von der Religion und allen metaphysischen Voraussetzungen, sowie das Streben nach dem Auffinden der psychologischen Motive deutlich hervor; als Endzweck des Sittlichen erblickt man die Verbindung des Einzelwohls mit dem Gesamtwohl. Dabei spielt die Nützlichkeitsmoral eine große Rolle; das Gute fällt unter allen Umständen mit dem Nützlichen zusammen; das natürliche Sittengesetz besteht daher lediglich in der richtigen Überlegung über die nützlichen und schädlichen Folgen einer Handlung. Dagegen wurde die auf dem andern Gedanken beruhende Ethik, welcher Descartes und Spinoza die Richtung geben, von religiösen Interessen geleitet; die sittlichen Ideen sind hier durchaus religiös gerichtet, wenn auch die religiösen Anschauungen sehr weit auseinandergehen. Auf der einen Seite fällt das Sittliche mit dem klaren Erkennen, auf der andern mit der Herrschaft des Willens über die Affekte zusammen; das unklare Erkennen einerseits und die Herrschaft der Affekte über den Willen anderseits haben das Unsittliche zur Folge. In der Auffassung des Verhältnisses von Erkennen und Wollen liegen die Abweichungen in den verschiedenen ethischen Systemen, die auf diesem Gedanken gegründet sind; im ganzen aber vollzieht sich von Descartes bis Spinoza eine Rationalisierung der christlichen Ethik und damit der christlichen Religion. Dabei vollzieht sich zugleich

ein allmählicher Übergang vom Indeterminismus zum Determinismus. Bei Spinoza herrscht überall das Prinzip innerer Notwendigkeit; jedes menschliche Handeln aber ist mit dem substantiellen Weltgrunde, mit Gott, als eine notwendige Modifikation seines Seins gegeben; Gott ist das Absolute, ist weder gut noch böse. Die Selbsterkenntnis fällt mit der Gotteserkenntnis zusammen, weil der Mensch sich als eins mit dem unendlichen Wesen erkennt; die Gotteserkenntnis als die höchste Form des Erkennens ist notwendig verbunden mit dem höchsten und beseligendsten der Affekte, mit der intellektuellen Liebe zu Gott. Beide Gedankenreihen, von denen die verschiedenen Systeme der Ethik in der Renaissance ausgehen, führen zu einer intellektualistischen und individualistischen Moral; darin und in dem Versuch, ihr diese Einseitigkeit zu nehmen und den weltlichen und religiösen Forderungen nebeneinander zu ihrem Recht zu verhelfen, liegen die Probleme für die Zeit der Aufklärung.

Infolge der Veränderung, welche das Kulturleben durch die Renaissance erfuhr, mußten auch die Bildungsideale umgestaltet und Erziehung und Bildung auf ganz neue Grundlagen gestellt werden; es mußten ihnen neue Ziele und Zwecke gesetzt und neue Mittel zur Erreichung derselben aufgesucht werden. Wie im Altertum die Blüte und Macht des Staates Zweck und Ziel des Lebens war, so bezweckte die mittelalterliche Kultur die Ausgestaltung der Kirche und des von ihr getragenen religiösen Lebens zum Reiche Gottes. Das ganze Erziehungs- und Bildungswesen aber mußte diesen Zwecken dienen. Die Renaissance wollte eine Erneuerung des Geisteslebens, eine neue Wissenschaft, Kunst und Bildung nach den von der antiken Kultur gegebenen Richtlinien herbeiführen; die antikphilosophische Bildung wurde das Ideal für Denken und Leben. Die Tätigkeit der Träger der Renaissance, der Humanisten, war hauptsächlich eine gelehrte und literarische; sie waren Schriftsteller, Erzieher und Lehrer. Das rein Menschliche, die Humanität, im Gegensatz zum kirchlichen Lebensideal war ihnen das Ideal der Bildung; der gebildete Mensch sollte die natürliche Menschlichkeit in ihrer vollen und allseitigen Entfaltung darstellen. Aber man sah diese Vollkommenheit nicht in der Sittlichkeit, sondern in der Weisheit, die sich in reicher Redefülle ausdrücken kann (Eloquenz); daher legte man den Hauptnachdruck nicht auf die sittliche, sondern auf die rednerisch-literarische Bildung. Durch sie sollte der Mensch in die Literatur des Altertums eingeführt und darin bewandert werden; dadurch sollte bei ihm Gewandtheit in Rede und Schrift, kunstsinniges und philosophisches Denken und ein veredeltes und würdiges Dasein erzeugt werden. So einseitig das humanistische Bildungsideal und die rednerisch-literarische Bildung des Humanismus auch war, so ist er doch für Entwicklung der Bildung und des Bildungswesens von großer Bedeutung; er ist der geistvolle Anfänger und Vertreter einer von der kirchlichen Tradition unabhängigen, auf die Erwerbung vieler Kenntnisse historischer und literarischer Natur gehenden Bildung, die durch eine neue Methode vermittelt werden, die nicht mehr bloße Routine, sondern Kunst

sein soll. Man dachte aber bei dieser Bildung nur an die oberen Stände und daher wesentlich nur an einzelne; für die Bildung des Volkes hatten die Humanisten kein Interesse.

4. Die Reformation ist ein Glied der humanistischen Bewegung; sie will die Kirche auf die Lösung ihrer ursprünglichen Aufgabe, das religiöse Leben in der Gemeinschaft zu pflegen, zurückführen, aber auch zugleich die christliche Lehre, welche die Kirche als Mittel zur Pflege des religiösen Lebens benutzt, wieder auf den Boden der ursprünglichen Überlieferung stellen und alles beseitigen, was von der Kirche willkürlich hinzugefügt worden ist. Dadurch sollte der Einzelne in religiöser Hinsicht von den unnatürlichen und willkürlichen Fesseln der Kirche befreit und auf seine eigene Überzeugung gestellt werden; es sollte das individuelle religiöse Bewußtsein gegen den in der Kirche herrschenden Geist der Verweltlichung und Veräußerlichung und gegen die gedankenlose Werkheiligkeit geschützt werden. Das war allerdings nur relativ möglich; denn Lebensanschauungen längstvergangener Zeiten lassen sich niemals unverändert erneuern und die durch die Zeit geheiligten Anschauungen auch nicht kurzerhand beseitigen. Die Führer der Reformation waren Kinder ihrer Zeit und mußten daher den Anschauungen derselben ihren Tribut bezahlen; so rückte von selbst die urchristliche Überlieferung in die Beleuchtung dieser von Dämonen- und Aberglauben erfüllten Welt. Aber an dem Grundgedanken der Reformation, an der Auffassung des Glaubens als eines innerlichen Verhältnisses des einzelnen Menschen zu Gott, hielten sie fest; die Kirche ist daher für sie auch eine innere Glaubensgemeinschaft. Dieser Auffassung widersprach aber die auch von den Reformatoren herbeigeführte Bindung des Glaubens an objektive Normen; ein Widerspruch mit dieser Auffassung war schon die Bindung des Glaubens an die Autorität der biblischen Bücher, da doch den für kanonisch gehaltenen Schriften schließlich auch kein anderes Zeugnis als das der Tradition zur Seite stand. Unter freier Forschung verstanden die Reformatoren nur die Freiheit, die Schrift unabhängig von kirchlicher Autorität aufzufassen und auszulegen; sie nahmen dabei an, daß der Gläubige innerlich von Gott selbst belehrt werde. So wenig das dem Prinzip der freien Forschung im heutigen Sinne des Wortes entspricht, so war doch dadurch eine breite Bresche in die mächtigste Feste der traditionellen Autorität gelegt; das bereits erwachte Streben nach Befreiung des menschlichen Denkens und Forschens von allen Schranken kirchlicher Dogmen erhielt dadurch die kräftigste Unterstützung. In der von der Reformation erneuerten christlichen Ethik weht der Geist der Renaissance; denn sie kennt nur den an der Arbeit des Lebens teilnehmenden sittlichen Menschen. Dieses ethische Ideal kann nur verwirklicht werden von dem Menschen, der in der Mitarbeit an den weltlichen Aufgaben seine Pflicht tut; damit tritt es aber in Widerspruch zu dem religiösen Ideal, nach welchem der Mensch die Welt und ihre Versuchungen fliehen und ganz der Buße und Hingabe an Gott leben muß. Diese Widersprüche in den Gedanken

der Reformation zeigen deutlich den Einfluß der Zeit einerseits und die Gebundenheit an Dogmen aus einer weit zurückliegenden, unter ganz andern Lebensbedingungen stehenden Zeit anderseits; sie mußten bei der weiteren Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens immer deutlicher hervortreten und zu neuen Lösungen der durch die Reformation angeregten Fragen führen; die Fragen nach der Stellung der Religion zum Dogma und zur Sittlichkeit ziehen sich daher durch die ganze Geschichte der Lebensanschauungen der Neuzeit.

Die geistige Wirkung der Renaissance wird durch die der Reformation übertroffen oder kommt vielmehr in ihr erst zum vollen Ausdruck; denn erst durch sie kam der Geist des Humanismus ins Volk und übte auf die Kultur desselben in der religiösen Form einen großen Einfluß aus. Das aber war wiederum nur dadurch möglich, daß Luther dem deutschen Volk eine einheitliche Sprache gab, die sich ebenso brauchbar für den wissenschaftlichen Ausdruck wie für die volkstümliche Darstellung zeigte; dadurch erst war es möglich, die Ideale der Reformation, die Freiheit und Selbstverantwortlichkeit in religiösen Dingen, durch eine allgemeine Volksbildung zu verwirklichen. Diese Bildung erhielt natürlich im Gegensatz zur humanistischen Bildung ein religiöses Gepräge; denn das Heil der Seele, wahre, christliche Frömmigkeit, mußten der Kern des Bildungsideals der Reformation ihrem ganzen Charakter nach sein. Diese Frömmigkeit soll aber aus dem Glauben, aus der eignen Überzeugung geboren, nicht eine Frucht der künstlichen Autorität sein; auf die Bildung des rein Menschlichen, der Humanität, aus dem das Glaubensleben hervorwachsen muß, muß daher doch auch ein großer Wert gelegt werden. Die Reformatoren bemächtigen sich deshalb des Humanismus und gebrauchen ihn, indem sie an die Stelle des antik-heidnischen Bildungsideals das evangelisch-christliche setzen, für ihre Bildungszwecke; Frömmigkeit in Verbindung mit der fürs praktische Leben nötigen Weisheit und für das Verständnis der Religion nötigen literarischen Bildung wurde so das Bildungsideal der Reformation. Es knüpfte unmittelbar an das des Mittelalters an und wurde daher volkstümlicher als das des Humanismus, welches sich scharf von diesem trennte; die Reformation bog das humanistische Bildungsideal zu einem religiös-kirchlichen um und gewann daher einen sicherern Boden in der Schule als der Humanismus. Der Staat, so fordert Luther, soll Schulen einrichten, und der Unterricht in denselben soll ein allgemeiner sein; aber in erster Linie soll dieser Unterricht doch kirchlichen Zwecken dienen.

5. In Frankreich und England war die Entwicklung eines nationalen Kulturlebens weiter fortgeschritten als in Deutschland; hier wandte man sich infolgedessen der wissenschaftlichen Bearbeitung der Wirklichkeit zu, um von hier aus neue und nationale Kulturgüter zu gewinnen, weshalb man diese Strömung im Geistesleben als Realismus bezeichnet. In Frankreich bestand der Einfluß des fremden Kulturlebens wesentlich in der geschichtlich-gesellschaftlichen Lebensführung mit ihren festgesetzten Einrichtungen; ihnen gegenüber stellte man die Forderung einer freien Lebens-

gestaltung in Religion, Recht, Sitte und Erziehung. Montaigne (1533—1592) fordert energisch die Erziehung zur Selbsttätigkeit im Anschluß an die Wirklichkeit; wichtiger als das Erlernen von Sprachen ist ihm der Erwerb von Menschen- und Weltkenntnis. Aus denselben Stimmungen heraus wie Montaigne kam Descartes (1596—1650) zu einer Reform der Philosophie und ihrer Methode; er ging von der Ansicht aus, daß man, um etwas Sicheres in der Erkenntnis zu finden, alle überkommenen Voraussetzungen zerstören und sich an die von ihm an der Mathematik erprobten Methode halten müsse. Eine Reform der Erziehung im Anschluß an den Realismus wurde erst später durch Rousseau eingeleitet. In England kam der Einfluß des fremden Kulturlebens von der klassisch-gelehrten Bildung; von ihr wollte man sich durch die wissenschaftliche Erkenntnis und Bearbeitung der Wirklichkeit befreien. Hier gehört Bacon (1561—1626) zu den Bahnbrechern einer neuen Weltanschauung; sie hat wie sein Bildungsideal eine realistische Richtung. Er ist kein Naturforscher und hat auch die naturwissenschaftliche Methode nicht richtig erfaßt; aber er hat die Erforschung der Natur auf dem Wege der Induktion als Aufgabe hingestellt. Den Spuren Bacons begegnen wir bei Ratke und Comenius auf Schritt und Tritt; an ihn knüpfte in England Locke an. Während in England und Frankreich zuerst Philosophen ihre Stimme gegen die Herrschaft eines fremden Kulturlebens im Bildungswesen erhoben und eine Reform desselben auf Grund eines neuen Bildungsideals erstrebten, sind es in Deutschland theologisch gebildete Schulmänner, die aus praktischen Erfahrungen und tiefem Nachdenken heraus ihre pädagogischen Gedanken entwickelten. Es war nicht alles neu, was Ratke in seiner Didaktik forderte; aber es war ein neuer Geist, den er durch die Betonung der realen und nationalen Elemente in die Pädagogik einführte. In diesem Geist wirkte auch, im engen Anschluß an Ratke, Comenius; er überragt aber Ratke an Reinheit und Stetigkeit des Willens und Klarheit und Originalität des Denkens. Realismus ist der Grundzug seiner Pädagogik, wenn er auch wieder ein verbaler zu werden drohte; die Anschauung wird zur Erkenntnis der Sachen verlangt und benützt.

6. Deutschland war die große und schwere Aufgabe zugefallen, die durch die Reformation in Verbindung mit der Renaissance hervorgerufene Neugestaltung des Geisteslebens zur Durchführung zu bringen; diese Umwandlung der Grundlagen des geistigen Lebens mußte die schwersten Erschütterungen der ganzen Nation herbeiführen, die endlich im dreißigjährigen Krieg zum Ausdruck kamen. Nach der beispiellosen Verwüstung dieses Krieges war Deutschland durch die Arbeit seines Volkes und dessen Fürsten wieder langsam zu einem großen Kulturland geworden; an die Stelle des Kaiserhauses aber waren im Laufe der Zeit die preußischen Fürsten als maßgebende Faktoren im staatlichen Leben Deutschlands hervorgetreten und hatten den nationalen Interessen eine stärkere Vertretung verschafft, als sie jemals seit Jahrhunderten gefunden hatten. Leider aber hatte sich das Geistesleben nicht in den ihm von der Renaissance

und der Reformation gegebenen Richtungen weiterentwickelt; das römische Kulturleben hatte im Staat und in der Kirche wieder die Herrschaft gewonnen und das Individuum wieder in die mittelalterliche Gebundenheit, aus welcher Renaissance und Reformation es befreit hatten, zurückgeführt. Im Zeitalter der Renaissance und der Reformation war im Prinzip die Freiheit des Volkes von einem fremden Kulturleben, das sein Denken, Fühlen und Wollen beherrschte, erkämpft, der Autorität der Kirche die eigene Überzeugung gegenübergestellt worden; die Orthodoxie, welche bald wieder das Geistesleben und mit ihm das Bildungswesen beherrschte, ließ diese prinzipielle Befreiung nicht zur wirklichen werden. Der Humanismus blieb in römischen Formen stecken und behielt in Verbindung mit dem orthodoxen Kirchentum infolgedessen in der Hauptsache im Bildungswesen die Herrschaft; das Volkstümliche, das in der Reformation, die aus dem deutschen Volkstum hervorgegangen war, zum Ausdruck kam, gelangte nicht zur Geltung. Das Mittelalter, vom kulturgeschichtlichen Standpunkt betrachtet, dauerte infolgedessen auch nach der Renaissance und Reformation fort; weder auf dem wirtschaftlichen und sozialen, noch auf dem geistigen Gebiete zeigt sich eine völlige Abkehr vom Mittelalter. Die römische, die eigentlich mittelalterliche Kirche war zwar in ihrer Herrschaft gebrochen, nicht aber die Herrschaft der Kirche überhaupt; vielmehr nimmt nach der Reformation im Gegensatz zu ihrem Prinzip der kirchliche Geist die Menschen mehr als je zuvor gefangen und schlägt den Drang zur geistigen Freiheit in Fesseln. Das klassisch-mittelalterliche Bildungsideal wurde neu belebt, ja verschärft; alle Wissenschaft und Kunst wurde von der Theologie beherrscht. Die höhere Kultur erhielt einen gelehrten Charakter, wodurch das Volkstümliche wieder völlig unterdrückt wurde; die deutsche Schriftsprache wurde durch das Latein zurückgedrängt, wenn sie auch nicht mehr beseitigt werden konnte. Nur ganz allmählich setzte von der Mitte des 17. Jahrhunderts ein neues Leben ein; die Vorherrschaft der Theologie wurde durch eine neue, auf den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung, besonders naturwissenschaftlicher, beruhenden Philosophie erschüttert. Jetzt machte sich das protestantische Prinzip erst geltend; der strenge Katholizismus, der Jesuitismus, stand diesem neuen Leben feindlich gegenüber. So ist die Signatur dieser Zeit des Übergangs von dem Mittelalter zur Neuzeit der Verfall des Alten und das langsame Aufkeimen des Neuen; die Neuzeit beginnt erst gegen das Ende des 18. Jahrhunderts deutlich hervorzutreten. An der Hand des fremden Kulturlebens wuchs erst ganz allmählich ein nationales Kulturleben heran; man fühlte, daß man sich von den fremden Fesseln befreien und auf eigene Füße stellen mußte. Aus dem Streben nach einem nationalen, der deutschen Art entsprechenden Geistesleben erwuchs auf dem Gebiete des religiösen Lebens der Pietismus; es war die aufs Praktische gerichtete Persönlichkeit eines Spener, die dieses Streben nach einem eigenen Kulturleben auf dem religiösen Gebiet auf weite Laienkreise reformatorisch wirken ließ. Unter dem Einfluß des Pietismus bildete sich, besonders bei den Frauen, ein

empfindliches Gemütsleben heraus, aus dem Gellerts und Klopstocks Dichtungen hervorgegangen sind; Klopstock half die Überschwenglichkeit in der Entwicklung des Gefühlslebens vom religiösen auf das weltliche Gebiet hinüberleiten und hier unklare Freiheitsschwärmerei und Deutschtümelei erzeugen. Förderlich dagegen war für die Entwicklung des deutschen Innenlebens das in Klopstocks Oden in schöner Form hervortretende echte und starke Naturgefühl; aber auch hier zeigte sich bald die Überschwenglichkeit. So sehr dieses Streben nach Verinnerlichung des religiösen Lebens berechtigt war und so gute Elemente in ihm zum Vorschein kamen, so sehr muß man doch bedauern, daß zahlreiche krankhafte Auswüchse im Pietismus auftraten, welche die gesunde Entwicklung des deutschen Geisteslebens hemmten; die Gegner sahen infolgedessen in ihm bald nur das Überschwengliche und Schwärmerische, den pietistischen Unfug. Diese Gegner erwuchsen dem Pietismus einerseits aus der Orthodoxie, anderseits aus der Aufklärung, welche ihre Wurzel in England und Frankreich hatte.

Eine so mächtige Geistesbewegung, wie sie der Pietismus war, konnte auch nicht ohne Einfluß auf das Bildungsideal und das Bildungswesen bleiben; er machte sich auch bald geltend. Das humanistisch-reformatorische Bildungsideal war infolge des unheilvollen Krieges und der Herrschaft des Humanismus in Verbindung mit der Orthodoxie nicht verwirklicht worden; die lateinisch-kirchliche Bildung hatte die originale Produktivität des deutschen Geistes unterdrückt und infolgedessen auch das Mittel derselben, die deutsche Sprache. Dem Volke blieb diese durch die lateinische Sprache vermittelte Bildung ganz fremd; die Volksbildung wurde infolgedessen nicht gefördert. Der Opposition gegen diese lateinisch-kirchliche Bildung kam die von Bacon ausgehende realistische Strömung im deutschen Geistesleben entgegen; sie fand in Ratichius, Comenius u. a. ihren Ausdruck, deren Grundsätze auch die Entwicklung des Volksbildungswesens förderten. Noch nachhaltiger aber war die Förderung, welche dieselbe vom Pietismus erhielt; denn er hatte die innerste Volksseele ergriffen und mußte infolgedessen auch eine Regeneration der geistigen und religiös-sittlichen Zustände herbeiführen, die sich der Volksbildung als Mittel bediente. Das deutsche Volk sollte ein christliches, sittlich tüchtiges Volk werden, was ohne eine religiöse und weltliche Bildung nicht möglich war. Die Schule sollte die Menschen zur Wiedergeburt und zur wahren Gottseligkeit führen; dadurch aber wurde sie der Kirche dienstbar gemacht und ihrem eigentlichen Zwecke entfremdet. So konnte auch der Pietismus nicht fortsetzen oder eigentlich ausführen, was Renaissance und Reformation begonnen hatten; das humanistisch-reformatorische Bildungsideal kam in ihm nicht zum Ausdruck.

7. Die Keime zu einem neuen Geistesleben waren in England und Frankreich gelegt; in Deutschland waren sie auch schon für das Schulwesen fruchtbar gemacht worden. Aber es bedurfte einer neuen Befruchtung des Realismus, um aus ihm eine tatkräftige Strömung zu erzeugen;

er mußte zum Naturalismus werden, um eine reale Bildung im Sinne der technisch-sozialen Lebensgestaltung hervorzurufen. Locke ist der Führer dieser Bewegung; er ist die typische Persönlichkeit dieser Zeit. (1632—1704.) Erfahrung ist für ihn die Parole; alles Handeln und also auch die Erziehung muß sich mit bewußter Einsicht innerhalb des bewußten Seins und Geschehens bewegen. Er bemüht sich, die Ursprünglichkeit, das Angeborensein der sittlichen Ideen dadurch zu widerlegen, daß er auf ihre individuelle Verschiedenheit und auf den Zweifel, dem sie fortwährend begegnen, hinweist; sie sind für ihn erworbene Verstandeserkenntnisse, deren letztes Motiv die Selbstliebe ist. Das individuelle Streben nach Glück und die Scheu vor dem Schmerze mußten, unterstützt durch die Reflexion, zu den auf das Gemeinwohl gerichteten Bestrebungen führen; in der durch Erfahrung gewonnenen Erkenntnis des Nützlichen und Schädlichen war die Richtschnur des sittlichen Handelns gegeben. Erfahrung macht der Mensch im Verkehr mit der Natur, in der das göttliche Sittengesetz zur Erscheinung kommt; schneller und sicherer gelangen wir jedoch in den Besitz desselben durch die Offenbarung, die daher nicht durch ihren Inhalt, sondern nur durch die Art der Mitteilung an den Menschen von der Erfahrung verschieden ist. Als Vater der Aufklärung hat Locke auch das pädagogische Aufklärungsideal, die Erziehung zum vernünftigen Menschen, der ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft ist, bewußt und präzis ausgesprochen. Bei ihm geht zum erstenmal in weit orientierender Weise die Psychologie mit der Pädagogik zusammen; die Verbindung zwischen beiden Wissenschaften tritt bei ihm prinzipiell auf, während vor ihm nur hier und da, ganz sporadisch, psychologische Gedanken in der Pädagogik bestimmend gewesen waren. An die Stelle der auf metaphysischer Grundlage aufgebauten Vermögenspsychologie, bei der sich alles um die Seelenvermögen drehte, setzte er die Entstehungsgeschichte der Seelentatsachen aus primitiven Anfangsprozessen, aus elementaren Funktionen im Individuum; erst dadurch war aber eine prinzipielle Verknüpfung von pädagogischen Problemen und psychologischer Betrachtungsart möglich; denn die Pädagogik hat es mit der Entwicklung des Individuums, vor allem seines Seelenlebens aus primitiven Anfangsprozessen zu tun, wobei ihr die Klassifikation der Seelenvermögen und metaphysische Erörterungen nichts nützen können. Die Auffassung des Erziehungsproblems war bei Locke infolge seiner Psychologie intellektualistisch; die Entwicklung des Vorstellungslebens im Zusammenhang mit dem Gefühls- und Willensleben beherrscht seine Pädagogik im Prinzip. Wie bei Ratke und Comenius, die von Bacons empiristischer Methode des Erkennens beeinflußt waren, so standen auch bei Locke die Erfahrungstatsachen im Vordergrund; aber Locke begründet dieselben psychologisch. Dies führte ihn aber zur Individualerziehung; er forscht überall den psychologischen Motiven und Triebkräften nach und knüpft daran seine pädagogischen Erörterungen an. Diese naturalistische Erziehung ist freie, natürliche Entwicklung; sie hat nur natürliche, durch die

Natur des Menschen gegebene Ziele. Daher richtet sie sich gegen die Schule, die ihr als etwas Unnatürliches, die individuelle Entwicklung Hemmendes erscheint; sie kennt nur eine private, häusliche Erziehung; sie ist eine Erziehung der aristokratischen Kreise mit ihren zur damaligen Zeit naturwidrigen Sitten und Gewohnheiten und der daraus entspringenden Erziehungsweise, welcher sie entgegentritt. Der Zögling soll nicht nur geistig, sondern vor allem auch körperlich kräftig und tüchtig gemacht werden; damit muß sich die sittliche Bildung vereinigen, die durch die geistige und körperliche unterstützt wird. Die Gewinnung von Kenntnissen stellt Locke zurück; denn das Lernen hält er „für den mindest wichtigen Teil der Erziehung". Es soll wie das Spielen Lust gewähren; immer aber soll dabei Ordnung und Methode herrschen. Das Resultat dieser Erziehung ist ein kühler, nüchterner Verstandesmensch, der nur sein eigenes Interesse im Auge hat; was nicht natürlich-vernünftigen Zwecken dient, ist aus seinem Leben ausgeschaltet.

8. Aus dem Naturalismus und der Renaissance erwuchs die Aufklärung; denn verstandesmäßig war die Betonung des Natürlichen, daher erwartete man von der durch den Verstand bewirkten Aufklärung des Menschen alles Heil. Dieser neuen Welt- und Lebensanschauung kam der Einfluß der neuen Naturwissenschaft entgegen; das neue Weltsystem, der Gedanke der Unendlichkeit des Universums und der Ewigkeit und Unveränderlichkeit der Naturgesetze ließen sich nicht mehr zurückweisen. Die Idee der Gesetzmäßigkeit wurde aber auch auf den Menschen selbst, seine Stellung in Staat und Gesellschaft, auf sein Recht und seine Sitte übertragen. Mit Verachtung blickte der so aufgeklärte Mensch auf die dunklen Zeiten der Vergangenheit; er erwartete alles Heil von der Überführung der neuen Welt- und Lebensanschauung in die Wirklichkeit und hoffte, daß dann in Staat und Gesellschaft ein Zustand nicht mehr zu überschreitender Vollkommenheit eintreten werde. Der charakteristische Grundzug dieser, England, Frankreich und Deutschland mit denselben Problemen beschäftigenden Zeit ist das Sichaufrichten, Mündigwerden des geknechteten Menschengeistes, der, sich losringend von verknöchertem, freies Forschen niederhaltendem Autoritätsglauben und Aberglauben, im natürlichen, voraussetzungslosen Denken Angelpunkt und Norm sieht. Daher sehen wir auf der einen Seite das eifrige Forschen nach Wesen und Werden der Menschennatur und Menschenseele: die zahlreichen Autobiographien, Tagebücher und empirisch-psychologischen Beobachtungen, auf der anderen Seite das entschiedene Geltendmachen der Vernunftforderungen auf allen Gebieten, in Religion und Sprache, Staat und Recht, Kunst und Erziehung, besonders aber den Kampf gegen die scholastische, an überlieferte Sätze gebundene Philosophie und die supernaturalistische Buchstabentheologie. So rang sich aus den durch den fürstlichen und kirchlichen Absolutismus gedrückten und verbildeten unteren Schichten des deutschen Volkes eine kraftvoll um sich greifende Bewegung hervor, welche den Einzelnen zum Nachdenken über sich und seinen Lebenszweck anregte und damit das Selbständigkeitsgefühl

und Selbstbewußtsein weckte; das Interesse für das rein Menschliche und für rationale Lebenszwecke wurde wieder lebendig. Allerdings artete sie bald in oberflächliche Nüchternheit und Aufklärerei aus, welche alles Bestehende feindselig angriff und alles vom Gesichtspunkte des Nutzens betrachtete; aber das sind Schattenseiten, von denen keine große Bewegung frei ist. Sie wandte sich vor allen Dingen gegen die theologische Knechtung aller Wissenschaft; dann aber wandte sie sich auch gegen den ganzen, unter der Herrschaft des humanistischen Lateins stehenden neuscholastischen Bildungsbetrieb. Vorläufer der Aufklärung waren indessen Comenius und die ihm verwandten Geister, welche eine Reform des Bildungswesens im nationalen Sinne anstrebten, durchaus nicht; sie waren meist durch und durch konfessionelle Eiferer. Nur in der Betonung des gemeinsam Menschlichen gegenüber den kirchlichen Zersplitterungen lag eine Wiederanerkennung der menschlichen Natur mit ihren Rechten; in dieser Hinsicht standen sie in Beziehung zum Realismus, der durch den Aufschwung der Naturwissenschaften mittelst der durch Bacon wiedererweckten induktiven Methode hervorgerufen worden war. Langsam wirkte die neue Strömung auf die Deutschen ein; der damals so stark auf das Ausland gerichtete Blick führte zur Einbürgerung der neuen Ideen. Die große Masse auch der Gebildeten kam freilich nicht so schnell aus der alten Weltanschauung heraus; sie blieb an der scholastischen Naturphilosophie und dem kirchlichen Dogmatismus hängen.

Der Sinn für die geschichtliche Entwicklung alles Bestehenden ging den Menschen der Aufklärungszeit völlig verloren; der gesunde Menschenverstand hat, so glaubte man, zu allen Zeiten geherrscht und nur für die jeweilige Zeit Zweckmäßiges geschaffen. Die Menschen aufzuklären, Wissen und philosophische Bildung zu verbreiten, ist daher die Hauptaufgabe der Zeit; aus dieser Aufklärung soll die Toleranz hervorgehen, die nicht Achtung und Schonung fremder Individualität, sondern Abschaffung des Konfessionszwanges und Regulierung des Lebens und Denkens durch die Vernunft bedeutet. Auch die nationalen Unterschiede müssen allmählich verschwinden; die fortschreitende Aufklärung löscht sie aus und macht dem Kosmopolitismus Platz. Und endlich werden auch die gesellschaftlichen Unterschiede verschwinden; denn von Natur sind alle Menschen gleich. Die Fürsten haben dafür zu sorgen, daß diese Forderungen der Aufklärung in die Wirklichkeit eingeführt werden; die Philosophen sollen ihre Führer und die Lehrer des Volkes sein. So wurde auch die Philosophie volkstümlich gemacht, wurde Popularphilosophie, in der die englische Utilitätsmoral Eingang fand, welche das sittlich Vollkommene mit dem Nützlichen identifizierte und teilweise die platteste und nüchternste „Verständigkeit" und den trivialsten Eudämonismus predigte. Infolgedessen fand sie in den weitesten Kreisen Eingang; das Denken aller, welche sich zu den Gebildeten rechneten, wurde von ihr beherrscht, ja sie drang sogar durch die Literatur in die unteren Schichten des Volkes. Von den dunklen Seiten des Daseins will man nichts wissen; man sieht sie höchstens

als nicht zu vermeidende Zugaben oder sogar als Hilfsmittel zur Erreichung von höheren Gütern an. Den günstigsten Boden fand diese optimistische Welt- und Lebensanschauung in Deutschland, wo das äußere Leben unter den Nachwehen des langen Religionskrieges immer noch armselig, die Kultur in Wissenschaft und Kunst noch immer rückständig war; die dem Optimismus günstige Stimmung, die aus Dürftigkeit und Selbstzufriedenheit hervorging, wurde genährt durch die Mischung von landesväterlicher Fürsorge und despotischer Willkür im politischen Leben. Die wissenschaftliche Philosophie, deren Träger in der deutschen Aufklärung Leibniz war, kam diesen volkstümlichen Strömungen in der Philosophie entgegen; denn sie wollte ja alle berechtigten Bedürfnisse befriedigen.

Von der fremden Aufklärungsliteratur wurde in Deutschland erst die französische, dann die englische bekannt; die Anregung ging aber von England aus, das an den gewaltigen Gedankenapparat Lockes anknüpfen konnte. Hier war Graf Shaftesbury (1671—1713) zum wichtigsten Lehrer der moralischen und ästhetischen Anschauungen geworden; er sah in der Sittlichkeit vor allem die Harmonie des menschlichen Wesens in seinen egoistischen und altruistischen Neigungen, wodurch seine Ethik einen eudämonistischen Charakter erhielt. Wie für die sittlichen, so nahm er auch für die religiösen Neigungen einen besonderen Sinn an; neben der Naturmoral bildete er infolgedessen eine Naturreligion aus. Diese religiösen Anschauungen fanden in England einen günstigen Boden; der hier entstandene Deismus übte an den positiven Dogmen des Christentums eine strenge Kritik, erkannte nur die Vernunft als Richterin an und schritt zur Begründung einer Religion fort, die im Glauben an Gott und die Unsterblichkeit der Seele gipfelte. Voltaire (1694—1778) verkündigte diesen Deismus in Frankreich; er bildete für ihn auch die Grundlage seiner sittlichen Anschauungen. Der Kampf, welchen er gewissermaßen vor den Schranken der öffentlichen Meinung von ganz Europa führte, wurde von seinen Landsleuten auf die Verhältnisse des Landes übertragen; er führte zu einer Kritik derselben und zu Vorschlägen behufs Verbesserung, wodurch die französische Revolution vorbereitet wurde. Auch auf Deutschland hat Voltaire gewaltig gewirkt; hier verband sich der Einfluß seiner vielgelesenen Schriften mit dem der Wolffschen Philosophie, der englischen und deutschen Aufklärung, wie sie durch die „Allgemeine deutsche Bibliothek" und andere Zeitschriften verbreitet wurde.

Die ganze Fülle des Strebens dieser Zeit mit allen Licht- und Schattenseiten tritt uns in Leibniz (1646—1716) entgegen; mit Anregungen des Auslandes verbindet er große nationale Ziele und strebt nach Welt- und Menschenverbesserung durch Aufklärung überhaupt. Er wollte mit seiner Philosophie allen berechtigten Bedürfnissen entgegenkommen; vor allen Dingen wollte er die Philosophie mit der Theologie versöhnen. Obgleich er im Anschluß an Bacon und Descartes eine mechanische Weltanschauung vertrat, die alle Naturerscheinungen aus den Kräften der Natur zu erklären suchte, so hielt er doch daran fest, daß keine endgültige

Erklärung ohne ein geistiges Prinzip, welches, um die Harmonie aller Dinge zu erklären, einzig und universell sein muß, möglich sei; er suchte nach einem tieferen Prinzip, aus dem sich die materiellen und geistigen Erscheinungen erklären lassen. Von ihm ging eine Entwicklung der Philosophie aus, die zum einseitigen Idealismus hinführte, für den es nur geistige Wesen gibt; allein zunächst trat diese Richtung in ihrer Einseitigkeit noch nicht hervor. An ihn schloß sich Christian Thomasius an; er trat mit Energie gegen die Vorherrschaft der Theologie und den die maßgebenden Volksschichten beherrschenden Aberglauben auf. Noch größer war der Einfluß von Christian Wolff auf die deutsche Aufklärung; er hat das große Publikum im Anschluß an Leibniz philosophisch denken gelehrt und dadurch die theologischen Fesseln alles höheren Geisteslebens der Durchschnittsmenschen lösen helfen. Er verhielt sich dabei ablehnend gegen den Deismus der Engländer und den Materialismus der Franzosen; er wollte die ganze Welt und auch die Religion aus der Vernunft herleiten, wobei er sich mit den kirchlichen Dogmen friedlich abzufinden suchte. Infolgedessen fand seine Philosophie große Verbreitung; sie befriedigte den Verstand und ließ den Glauben unberührt. Die Moral wurde von ihm von der Religion unabhängig gemacht; mit dem Verstand soll auch die Tugend bei den Menschen zunehmen, welchem Zwecke die moralischen Wochenschriften dienen sollten, an deren Herausgabe sich hauptsächlich Gottsched beteiligte. Die Leibnizsche Ethik wird vom Determinismus und Intellektualismus beherrscht; alle Vorstellungen und Willensakte des Einzelwesens fließen mit Notwendigkeit aus dessen ursprünglicher Natur, so daß sittlich und vernunftgemäß handeln identisch sind. Während Leibniz in dieser Hinsicht mit Spinoza übereinstimmt, weicht er von ihm darin ab, daß seine Ethik nicht mehr wie bei Spinoza egoistisch, sondern altruistisch ist; Tugend und Glückseligkeit sind für ihn nicht bloß individuelle Güter, sondern sie sind nur im harmonischen Zusammenleben der Menschen erreichbar. Aber die Tugend beruht bei Leibniz auf dem klaren Erkennen, das zunächst eine individuelle Eigenschaft ist und erst in den Folgen auch zum Nutzen für andere ausschlägt; daher ist sie mit der sittlichen Vollkommenheit des Einzelnen identisch und Vorbedingung für die sittliche Vollkommenheit der Menschheit. Das Böse ist für ihn ein Mangel; aber der Mangel ist ein notwendiger Bestandteil einer jeden Entwicklung, die vom Unvollkommenen zum Vollkommenen hingeht. Leibniz wendet sich von hier aus gegen Lockes Auffassung, daß die sittlichen Wahrheiten wie alle anderen durch die Erfahrung erworben seien; freilich sind für ihn diese Wahrheiten nicht, wie Descartes u. a. angenommen hatten, als fertige Erkenntnisse angeboren, sondern die Menschen tragen sie in sich als dunkle Triebe, die durch die Erfahrung zur Entwicklung kommen und das Streben nach dem sittlichen Ideal in sich tragen. Jedes Wesen strebt der Vollkommenheit zu; Vollkommenheit aber ist Tugend. Die höchsten Tugenden gehen aber aus der Betätigung der Vernunft hervor; sie bestehen in dem Streben nach vollkommener Erkenntnis und in der auf der Erkenntnis unserer Stellung in der Welt be-

ruhenden Liebe zu Gott und zu unseren Mitgeschöpfen. Das ethische Ideal ist also bei Leibniz die individuelle Vollkommenheit; in dem Streben nach ihr besteht die Sittlichkeit. Die in der Leibnizschen Ethik liegenden Einseitigkeiten, die zu starke Betonung des Individualismus und des Intellektualismus, treten bei dem Verbreiter der Leibnizschen Philosophie, bei Christian Wolff, noch mehr hervor; sie gehen bei ihm vollständig in einem oberflächlichen Utilitarismus auf, bei dem das Vollkommene mit dem Nützlichen völlig identisch ist.

9. Auf religiösem Gebiete äußerte sich die Aufklärung im Rationalismus; er war eine aus den Bedürfnissen des Verstandes hervorgegangene Fortsetzung der Reformation. Man suchte in ihm Glauben und Wissen zu versöhnen und alle Dogmen durch philosophische Spekulation als vernünftig zu erweisen, oder doch Vernunft und Offenbarung zu vereinigen; so trat der Rationalismus in scharfen Gegensatz zur Orthodoxie und zum Pietismus und bekämpfte beide mit Erfolg. Dabei wollte man anfangs durchaus nicht mit den englischen und französischen Freidenkern zusammengehen; eine vernünftige Frömmigkeit, die mit einem empfindlichen Gemütsleben eine auf Nutzen und Glückseligkeit gerichtete Denkart verband, war vielmehr das Ideal, dem man in Deutschland in dieser Zeit zustrebte. Sie kam in den Dichtungen Gellerts und Klopstocks zum Ausdruck; sie gewährte andächtige Erbauung ohne dogmatische Färbung und pietistische Frömmelei und Heuchelei. Dennoch faßte die Freidenkerei allmählich auch in Deutschland festen Fuß; die Ansichten der englischen und französischen Freidenker wurden durch Übersetzungen allmählich auch weiteren Kreisen bekannt und gewannen durch Friedrich den Großen nach und nach die Herrschaft. Moses Mendelssohn, ein Schüler der Wolffschen Philosophie und der englischen Aufklärung, hat durch seine Schriften („Philosophische Gespräche", „Phädon" u. a.) wesentlich zur Verpflanzung des Deismus nach Deutschland beigetragen und dadurch es verhindert, daß hier der französische Materialismus Wurzel faßte; er gab der religiösen Aufklärung die Richtung aufs Positive. Die Vernunftreligion wurde nun in Deutschland allgemeiner; das Dogmatische trat zurück, das Moralische rückte an seine Stelle. Man kam, wie Lessing (Wolfenbütteler Fragmente), zur Kritik der Offenbarung selbst; im Volk aber bildete sich ein förmlicher Haß gegen die Kirche und ihre Glieder aus, die meistens im Banne der Orthodoxie verharrten. Campe sah es als „Schuld der Geistlichkeit mit ihrem Buchstabenglauben und ihren veralteten Formen des Gottesdienstes" an, daß ein Dritteil der sogenannten „verfeinerten Gesellschaft" gar kein Christentum mehr habe, ja teilweise nicht einmal eine natürliche Religion, während zwei Dritteile des Volkes in Aberglauben und Unglauben verharrten; auch unter den Geistlichen gab es viele Ungläubige. Allmählich traten die religiösen Streitigkeiten, da sich niemand mehr für sie interessierte, in den Hintergrund; es kam zu Annäherungsversuchen zwischen den gläubigen Anhängern der verschiedenen Konfessionen, um dadurch mächtiger dem Rationalismus in seinen Aus-

artungen widerstehen zu können. Im großen und ganzen aber blieb in der Masse des Volkes, soweit es aus dem Bannkreise der kirchlichen Frömmigkeit und dem damit verbundenen Aberglauben heraustrat, die oben bezeichnete vernünftige Frömmigkeit herrschend; man stellte den moralischen Inhalt des Christentums in den Vordergrund und suchte die Wunder und Dogmen der Vernunft anzupassen. Wissenschaftliche Bearbeitung fand der religiöse Rationalismus in der rationalistischen oder natürlichen Religion, wie sie von Christian Wolff systematisiert wurde; in ihr wurden die Hauptartikel aller Religion, das Dasein Gottes und die Unsterblichkeit der Seele, aus Vernunftgründen bewiesen. Die menschliche Vernunft, so zeigte man in den einzelnen Ausführungen, erkennt überall im Natur- und Menschenleben die Spuren der Urvernunft (Gottes), aus der alles hervorgegangen ist; im Mittelpunkte der Wirklichkeit steht aber der Mensch, dessen Erziehung zum Vernunftwesen die letzte Absicht der Natur und der Geschichte ist. Die geschichtlichen Erscheinungen, wie Staat, Recht, Religion, Sprache und Kunst, werden infolgedessen als planmäßige Hervorbringungen der überlegenden und nach Absichten tätigen Vernunft betrachtet; von diesem Gesichtspunkt wurden Wissenschaft, Philosophie, Religion und Kunst in dieser Zeit auch bearbeitet. Damit ging Hand in Hand die Befreiung des Volkes von Vorurteilen durch Belehrungen in Wort und Schrift; besonders verfolgten die „Allgemeine deutsche Bibliothek" und andere Zeitschriften diesen Zweck.

10. Das alles aber mußte notwendig zu einer **Reaktion gegen die Verstandesaufklärung** und ihre zunehmende Verflachung führen; sie trat auf englischem und deutschem Boden hervor. In England forderte die Reflexionsmoral durch ihre streng empirische Richtung selbst die Geltendmachung der inneren Erfahrung heraus; es entwickelten sich so die ersten Versuche einer Psychologie der moralistischen Motive. Die psychologische Betrachtungsweise der sittlichen Motive aber mußte notwendigerweise über den Standpunkt der Verstandesaufklärung hinausführen; man mußte unbedingt der in der Reflexionsmoral zurückgetretenen Gefühlsseite des Seelenlebens seine Aufmerksamkeit zuwenden. Shaftesbury erkennt klar, daß in der Vernachlässigung des Gefühls der große Fehler der Aufklärungsphilosophie liegt; in der unmittelbaren Ursprünglichkeit der sittlichen Triebe erblickt er den zwingenden Beweis dafür, daß dieselben nicht erst aus der Erwägung über die nützlichen und schädlichen Folgen entstehen können, sondern auf Gefühlen (Affekten und Neigungen) beruhen und erst nachträglich zu Gegenständen des Nachdenkens gemacht werden, wo dann die sittlichen Urteile aus ihnen hervorgehen. Die Sittlichkeit besteht nach Shaftesbury in dem richtigen Verhältnis der sozialen und egoistischen Affekte und in dem Fehlen derjenigen, die weder für das Eigen- noch für das Gemeinwohl dienlich sind. Das Sittliche ist in der menschlichen Natur begründet, aber es bedarf der Entwicklung; die Glückseligkeit ist ein Bestandteil der Sittlichkeit, nicht erst die Folge derselben. Denn die Sittlichkeit trägt den Lohn in sich selber; sie ist mit der höchsten inneren

Befriedigung verbunden und dient daher auch sich selbst als Maßstab ihrer Leistungen. Die wahre Religiosität, der Glaube an Gott als Vorbild sittlicher Vollkommenheit, fördert die Sittlichkeit; denn sie treibt uns an, diesem Vorbilde nachzustreben. Das Sittliche ist aber autonom gegenüber seinen Motiven, die in der menschlichen Organisation begründet sind, seinen Zwecken, die in dem, das sittliche Erlebnis begleitenden Gefühl der Glückseligkeit bestehen, und der Religion, der es Gesetze gibt, statt solche von ihr zu empfangen. Aber Shaftesburys Ethik machte die Tatsache der sittlichen Verpflichtung nicht begreiflich; an diesen Mangel knüpften die schottischen Moralphilosophen, vor allem Hume, an. Nicht die bloße Harmonie zwischen den sozialen und egoistischen Trieben, sondern der Sieg der reinen uninteressierten Liebe, der Sympathie, über die andern Willensrichtungen erweckt nach ihnen unsere Zustimmung; sie muß sich daher mit jener Harmonie vereinigen. Allein auch diese Ethik, die zwischen den sittlichen und andern natürlichen Affekten keinen Unterschied macht, gibt über die Entstehung sittlicher Normen von verpflichtender Kraft keine zureichende Rechenschaft; daher nimmt Hume die aus der Reflexion hervorgegangene Gerechtigkeit zu Hilfe, wodurch er wieder der Reflexionsmoral verfällt. Der Nationalökonom Adam Smith dagegen machte das Gefühl zur ausschließlichen Quelle des sittlichen Willens; die Reflexion bewirkt nur die nachträgliche Beurteilung desselben. Die Sympathie ist bei Smith nicht bloß objektiv wie bei Hume, sondern auch subjektiv; wir fühlen also nicht bloß deshalb Sympathie mit der sittlichen Handlung, weil wir uns an die Stelle des von ihr Betroffenen denken, sondern auch, weil wir uns in die Seele des Handelnden selbst versetzen und so mit ihm fühlen. Daher kann bei Smith nicht wie bei Hume nur der äußere Erfolg über den Wert oder Unwert einer Handlung entscheiden, sondern der Schwerpunkt liegt bei ihm in der Gesinnung; denn um von der Handlung des andern sympathisch berührt zu werden, muß sie in uns die Vorstellung erwecken, daß sie aus einer sittlichen Gesinnung hervorgeht. Aber die Berufung auf das unmittelbare Gefühl, wie wir es bei Smith finden, beantwortet die Frage nach dem Grund der Sympathie mit der sittlichen Gesinnung nicht; denn es fragt sich, welche Motive dieses Gefühl hat. Deshalb konnte auch durch Smith die Ethik nicht zum Abschluß kommen.

11. Die Schriften Lockes und der englischen Freidenker in Verbindung mit den Fortschritten der Naturwissenschaften wirkten mächtig auf die führenden Geister in Frankreich; hier, wo der Druck des Despotismus und der Hierarchie, die Härten des Feudalsystems und das Unrecht der unzähligen Privilegien aller Art auf dem Volke lasteten, mußte die Bewegung der Aufklärung die Sehnsucht nach Lösung aller Probleme in Staat, Kirche und Gesellschaft und die Sprengung aller Fesseln der Vorurteile hervorrufen. Die Aufklärung der Menschen über ihren eigenen Nutzen erscheint den führenden Geistern in Frankreich (Helvetius u. a.) als das beste Hilfsmittel, um den Zustand der Freiheit und Glückseligkeit, der Gleichheit und Brüderlichkeit, herbeizuführen; denn, so nahm man

an, die menschlichen Anlagen und Charaktereigenschaften sind im Anfangszustand bei allen Menschen gleich. Deshalb, so forderte man, können und müssen auch alle Menschen vernünftige, tugendhafte und glückliche Menschen werden; wenn dies nicht der Fall ist, so sind daran einerseits die gesellschaftlichen Verhältnisse, anderseits die Einrichtungen der Erziehung und des Unterrichts schuld. Zu dieser Strömung im französischen Geistesleben trat Rousseau in einen gewissen Gegensatz; seine Auffassung der menschlichen Natur und der zu ihrer Vollkommenheit nötigen Mittel ist von der des Helvetius verschieden, aber in den praktischen Idealen ist er mit ihm einig. Er hat in den hauptsächlichsten Lebensgebieten die Anschauungsweise, die Ideen, die Gesichtspunkte der neuzeitlichen Menschheit zuerst angeregt und fester fixiert, so daß nach ihm dem deutschen Geiste nicht so sehr erst die Auffindung der die Neuzeit bewegenden Gedanken, als deren geistige Vertiefung und ethische Läuterung aufbehalten sein sollte. Wie Helvetius sich an die englische Reflexionsmoral, so schließt sich Rousseau an die englische Gefühlsmoral an; das Sittliche ist für ihn das natürliche Produkt eines von den Schäden der Kultur noch unberührten Gefühls. Mit den französischen Enzyklopädisten, die den englischen Empirismus und Sensualismus zum Materialismus und Atheismus umgebildet hatten, steht Rousseau in der Bekämpfung der bestehenden Verhältnisse und der Autoritäten in Staat und Kirche scheinbar auf demselben Boden des Angriffes und der Negation; aber sein Idealismus konnte sich doch mit dem Skeptizismus, dem glaubenslosen Materialismus und Atheismus nicht befreunden. Die Endabsicht Rousseaus ist nicht im Kampfe gegen die Kultur an sich, sondern in der Veräußerlichung des Daseins durch sie zu suchen, weil dadurch nach seiner Ansicht die Tugend verdrängt wird; als eine solche Veräußerlichung betrachtet er das Wissen, das zur Halbbildung führt, wie es durch die Enzyklopädisten gepflegt wurde. Die Wissenschaft soll nach Rousseau überhaupt nicht vom Nützlichkeitsstandpunkte ins Auge gefaßt werden; aber er will auch von keiner Wissenschaft wissen, die außerhalb des Lebens steht, d. h. von einer Wissenschaft, die den Menschen nicht selbständig macht. Da es Rousseaus Tendenz ist, überall der Natur ihre Rechte wiederzugeben, so mußte er sich auch gegen die damalige Kunstübung in Frankreich wenden; denn diese war unnatürlich. Für Rousseau ist jede Kunst eine nachahmende Tätigkeit oder nachgeahmte Natur; er sucht in der Natur Befreiung vom bloß menschlichen Kreise und Versetzung in reinere Sphären, und das soll auch die Kunst leisten. In der Enzyklopädie hatte d'Alembert den Genfern den Rat gegeben, ein Theater zu errichten, um durch dasselbe die Moral zu fördern; gegen eine solche Tendenzkunst protestierte Rousseau. Auch in der Religion kämpft er gegen die Enzyklopädisten, aber auch gegen das Althergebrachte; er tritt beiden gegenüber für eine von allem äußeren Beiwerk gereinigte echte Religiosität ein, die der Menschheit ihre Freiheit wiedergibt. Die Religion ist für ihn weder ein bloßes Bedürfnis der Vernunft, noch ein bloßes Bedürfnis des Gemütes; sie ist vielmehr ein Be-

dürfnis des ganzen Menschen. Gott ist der höchste Wille und die höchste Intelligenz; er ist allmächtiger und allweiser Wille. Der Mensch, sein Ebenbild, hat daher die Bestimmung, frei zu werden, d. h. sich zu einem Wesen zu entwickeln, dessen Willen durch die Macht der Vernunft geleitet wird. Nachdem Rousseau so die Moral auf die Religion gegründet hat, stellt er die Religion in den Dienst der Moral; wer moralisch handelt, ist auch religiös. „Bemißt Gott den Glauben nach den Werken, so heißt es an ihn glauben, wenn man ein guter Mensch ist; ein wahrer Christ sein, heißt ein gerechter Mensch sein." Das Wesentliche am Christentum ist ihm daher die Moral; das Dogmatische ist ihm gleichgültig. „Mein Meister hat wenig über das Dogma gegrübelt, aber um so mehr die Erfüllung der Pflichten betont; er schrieb weniger Glaubensartikel als gute Werke vor." Da das ganze Universum für Rousseau ein Kunstwerk ist, der Ausfluß eines allmächtigen und allweisen Willens, so muß er es auch als gut annehmen; das moralische Übel kann daher nur durch die Freiheit des menschlichen Willens entstehen. Es ist also immer das Problem des Menschen, das Rousseau zu lösen sucht, nicht das der Gesellschaft; sein Kampf gegen Wissenschaft, Kunst und Religion galt nicht der antisozialen Wirkung derselben, sondern der Verunstaltung der menschlichen Natur durch dieselben. Durch das historische Studium der Moral kam er zu der Überzeugung, daß die Hauptursache der Entartung des Menschen in dem verkehrten sozialen Leben zu suchen sei; er wollte daher eine Staatsform suchen, durch welche am besten der Zweck der ewig gleichmäßig fortgehenden Ausbildung des rein Menschlichen in einer Nation erreicht werden kann. Es handelt sich für Rousseau nicht um eine Entstehungsgeschichte des Staates, sondern um eine Skizze des Bildes des Staates, in dem der Mensch nicht nur nicht daran gehindert, sondern darin gefördert wird, sein ganzes Wesen zum Ausdruck zu bringen; in einem solchen Staate muß das Ziel aller Gesetzgebung das Wohl aller sein, und dies besteht wesentlich in der Herstellung der Freiheit und Gleichheit. Unter Freiheit versteht er den Gehorsam gegen das Gesetz, das man sich selbst vorgeschrieben hat; wer nicht imstande ist, sich Gesetze vorzuschreiben, verdient weder Leben noch Freiheit. Die Gesellschaft hat die Aufgabe, die Menschen zu dieser Freiheit zu erziehen; ein Mittel dazu ist die Gleichheit. Sie fordert, daß die Menschen in einem Gesellschaftssystem, wenn sie auch an körperlicher und geistiger Kraft ungleich sein mögen, der Übereinkunft und dem Rechte nach alle gleich werden; „ich kenne nur eine zu Recht bestehende Ungleichheit, nämlich diejenige, die aus dem Charakter oder der Erziehung herstammt." Rousseau ist allerdings der Ansicht, daß die gründliche Umgestaltung der damals in Frankreich bestehenden sozialen Verhältnisse die notwendige Bedingung für eine gesunde Entwicklung des Einzelnen wie der Gesamtheit sei; aber er ist ein Feind aller sozialen Umwälzung und aller Heilung der Krankheit von außen her und fordert eine innere Umwandlung des Staatslebens durch Ausbildung von starken Persönlichkeiten, von ganzen Menschen.

Daher steht die Sorge um die Erziehung von ganzen Menschen im Mittelpunkte der ganzen Rousseauschen Lebensarbeit; darin geht er mit den Enzyklopädisten Hand in Hand, ohne indessen auch in dieser Hinsicht ganz ihre Ansichten zu teilen. Im Gegensatz zu La Mettrie, Holbach, Helvetius u. a. Enzyklopädisten behauptet Rousseau: Der Mensch ist keine Maschine, sondern ist Wille, d. h. freier Wille; einen solchen Menschen, einen ganzen Menschen, eine volle Persönlichkeit will er in dem „Emile" auf dem Wege der Erziehung sich entwickeln lassen. Daher ist der „Emile" kein vollständiges pädagogisches System und noch weniger ein „Evangelium der Erziehung" für Eltern; „es handelt sich um ein neues Erziehungssystem, dessen Plan ich den Weisen zur Prüfung vorlege, und nicht um eine Methode für die Väter und Mütter". Im „Emile", in dem er seine als Erzieher und Hauslehrer gemachten Erfahrungen verwertete, sind daher nur die Grundzüge einer Persönlichkeitslehre enthalten; es ist der Entwurf des Bildes vom Ideal des Menschen im Sinne Rousseaus, welches die Erziehung verwirklichen soll. Das kann aber nur unter Berücksichtigung der Individualität des Zöglings geschehen; dabei ist nötig, daß das Werk der Natur durch die vernünftige Hand des Menschen fortgesetzt werde. „Positive Erziehung nenne ich diejenige, die danach strebt, den Geist vor der Zeit auszubilden und die Kinder über die Pflichten der Erwachsenen zu unterrichten. Negative Erziehung nenne ich diejenige, welche danach strebt, die Organe, die die Werkzeuge unserer Erkenntnis sind, zu vervollkommnen, bevor sie uns diese Erkenntnis selbst gibt, und welche uns durch die Übung der Sinne zur Vernunft erzieht. Die negative Erziehung ist weit davon entfernt, untätig zu sein; sie gibt nicht die Tugenden, aber sie beugt den Lastern vor; sie lehrt nicht die Wahrheit, aber sie schützt vor dem Irrtum; sie bereitet das Kind auf alles vor, was es zum Wahren führen kann, wenn es imstande sein wird, das Wahre zu verstehen, und zum Guten, wenn es das Gute wird lieben können." Aus der Lehre von der negativen Erziehung folgt, daß man mit Kindern nie vernünfteln soll; das Kind soll sich selbsttätig zu einem vernünftigen Menschen entwickeln. Die Bildung eines starken Willens ist das Erste und Wichtigste, was in der Erziehung zu erstreben ist; alles, was zur Selbstbehauptung führt, soll frühzeitig gepflegt werden, weil dadurch der Mensch auch zu einem vernünftigen Wesen wird. Man sieht, daß Rousseaus Idealmensch durchaus nicht der unkultivierte Naturmensch ist; er sieht aber den natürlichen Menschen dem Ideal näher stehend als den entarteten Menschen. „Rousseau," sagt schon Fichte, „wollte nicht in Absicht der geistigen Ausbildung, sondern bloß in Absicht der Unabhängigkeit von den Bedürfnissen der Sinnlichkeit der Menschen in den Naturzustand zurückversetzen." Rousseau selbst hat auch in den späteren Schriften das Ideal des Menschen im Naturmenschen nicht mehr gesucht, sondern im Menschen im natürlichen Zustande. Er denkt nicht ernstlich daran, der ganzen Kultur den Rücken zu kehren und die rohe Natur wieder aufzunehmen; was er verlangt, ist eine durchgreifende Umgestaltung des Kultur-

zustandes im Sinne der Selbständigkeit des Individuums und einer Vereinfachung der Lebensführung, eine neue Gesellschaft, die den Zusammenhang mit der Natur besser wahrt, eine Verjüngung unseres ganzen Daseins. Montaigne und Locke sind seine Vorgänger; aber bei ihm klingt alles neu und unmittelbar. Deshalb wurde seine Stimme überall vernommen; gläubig lauschte man auf sie und knüpfte Erörterungen an seine Behauptungen und Forderungen an. Daher ist er der Anfänger einer neuen Zeit in der Erziehung; an ihn knüpfen Pestalozzi und Kant an, und die Gegenwart bewegt sich in der Erziehung noch nach den von ihm gegebenen Richtlinien. Man suchte die von ihm aufgestellten Behauptungen und Forderungen auf ihre Richtigkeit zu prüfen, das Wahre von dem Falschen zu scheiden und auf Grund einer besseren Kenntnis vom Menschen, seiner Entwicklung und den Zwecken und Zielen des Menschenlebens die von ihm gegebenen Grundlagen einer natur- und kulturgemäßen Erziehung weiter auszubauen.

12. Lessing (1729—1781), der geistvollste Sohn der deutschen Aufklärung, war auch zugleich der erste, welcher die Schattenseite derselben erkannte und an deren Beseitigung arbeitete; er hat die leidenschaftliche Polemik auf allen Gebieten des geistigen Lebens seiner Zeit von hohen Gesichtspunkten aus geleitet, den Sinn für Geschichte, Religion und Kunst geweckt und vertieft. In seinem letzten und reifsten Werk, in der „Erziehung des Menschengeschlechts", faßt er die Ergebnisse seines arbeits- und kampfreichen Lebens knapp zusammen; er gibt in ihm dem inzwischen innerlich erstarkten deutschen Volke eine den Verstand und das Gemüt versöhnende Welt- und Lebensanschauung. Vor allen Dingen ist es die Forderung der Toleranz, der Achtung vor dem sittlichen, ehrlichen Menschen, welche er erhebt; die verschiedenen Religionen sind für ihn „als Formen des einen religiösen Lebens völlig gleichberechtigt". Den Kern dieses religiösen Lebens zu finden, ist sein eifriges Bestreben; er ist ihm um so wertvoller, als er überzeugt ist, daß Religion und Moral nicht zu trennen sind und die praktische Frömmigkeit bei der Beurteilung eines Menschen den Ausschlag gibt. In der sittlichen Wirkung besteht demnach für Lessing das Wesentliche und die Bedeutung einer jeden Religion; das Leben, das Handeln, nicht der Glaube an gewisse Sätze entscheidet über den Wert eines Menschen. Neben Rousseau und dem englischen Moralphilosophen Shaftesbury übte in dieser Hinsicht besonders der deutsche Popularphilosoph Mendelssohn seinen Einfluß auf Lessing aus; dieser nimmt überhaupt von allen literarischen Erscheinungen, welche sich mit Religion und Moral beschäftigen, Kenntnis und sucht einen festen Standpunkt in diesen Fragen zu gewinnen, um denselben in seinen Dichtungen zu vertreten. Bei all seinem Philosophieren handelt es sich nur um vernünftige Erklärung der Sätze der Religion oder der Offenbarungen seines sittlichen Bewußtseins; er ist daher im Grunde ein christlicher Philosoph oder ein philosophischer Christ. Er hat klar erkannt, daß man Denken und Glauben scharf auseinanderhalten müsse; er, der allzeit dem geschichtlich Gewordenen und ehrlich

Gedachten sein Recht einräumte, ist nie ein radikaler Aufklärer oder gar ein Gegner der Religion und des Christentums gewesen. Eingehend hat er sich mit der historischen und philosophischen Erforschung der Wahrheit und besonders der Wahrheit der Religion beschäftigt; er erkannte daraus, daß alle Religionen in ihrem Kern gleich wahr sind, daß die beste Religion jedoch die ist, welche die wenigsten konventionellen Zusätze zur natürlichen Religion enthält. An der Persönlichkeit und Überweltlichkeit Gottes hält Lessing fest; ebenso sind ihm die Unsterblichkeit der Seele und die Freiheit des Willens gewiß. Keine der verschiedenen Religionsformen und keins der verschiedenen philosophischen Systeme bot ihm die volle Wahrheit; sie sind für ihn alle Stadien der Entwicklung des Menschengeistes. Von den Philosophen haben Spinoza und Leibniz einen großen Einfluß auf Lessing ausgeübt; von Leibniz ist besonders der Entwicklungsgedanke in ihm gefördert worden. Dieser beherrscht Lessings Welt- und Lebensanschauung; von ihm aus faßt er auch die Religion ins Auge. Die verfeinerte, vertiefte religiöse Auffassung geht hiernach mit der Entwicklung des menschlichen Verstandes Hand in Hand; die Vernunft ist auch für die religiösen Lehren die entscheidende Instanz. In sich selbst findet der fühlende und denkende Mensch die sichersten Antriebe zur wahren Religion; das auf innerlicher Überzeugung beruhende persönliche Christentum ist immer das Wesentliche des Christentums. Die Religion gibt dem Menschen geschwinder und leichter das, worauf die Vernunft bei natürlicher Entfaltung selbsttätig kommt; die göttliche Offenbarung ist nur ein Mittel zu dieser Entfaltung. Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen, das ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlecht; aber diese Offenbarung ist nicht schlechthin vollkommen, eine ewig gültige Wahrheit, sondern ist dem jeweiligen Bildungsgrade und den Bedürfnissen der Menschheit angepaßt, weshalb die Menschheit im Zeitpunkte der Vollendung derselben gar nicht mehr bedarf. Die Offenbarungswahrheiten haben demnach nur relativen Wert als Erziehungsmittel; „die Ausbildung geoffenbarter Wahrheiten und Vernunftwahrheiten ist schlechterdings notwendig, wenn dem Menschengeschlechte damit geholfen werden soll". Die Offenbarung kann daher nicht gegen die Vernunft gehen; das folgt aus der Weisheit Gottes. Jeder gewaltsame übernatürliche Eingriff in die Offenbarung ist ausgeschlossen; der heilige Geist trieb jeden zu schreiben, wie ihm die Tatsachen nach bestem Wissen und Gewissen bekannt waren. Es hat aber zu allen Zeiten und in allen Ländern bevorzugte Geister gegeben, „die aus eignen Kräften über die Sphäre ihrer Zeitverwandten hinausdachten, dem größeren Lichte entgegeneilten und anderen ihre Empfindungen davon zwar nicht mitteilen, aber doch erzählen konnten"; sie gaben dem Menschengeschlechte das Fazit voraus. Der berechtigte Kern aller religiösen Dogmen muß zur Vernunftwahrheit werden, womit das Dogma selbst hinfällig wird; daher müssen alle Dogmen mit der Vernunft erfaßt werden. So lieferte Lessing zugleich einen wichtigen Beitrag zu dem Fortschritt von der meist tendenziösen, höchstens psychologische Momente und prak-

tische Motive aufsuchenden pragmatischen Geschichtsschreibung zur genetischen, welche als letztes Ziel ins Auge faßte, „das Leben der Menschheit in jener Entwicklung zu begreifen"; in dieser Hinsicht wurde er von der Leibnizschen Philosophie beeinflußt. Lessing vertritt in der „Erziehung des Menschengeschlechts" zuerst nach den verschiedenen empirisch-kulturgeschichtlichen Versuchen jener Zeit die spekulative Richtung in der Geschichtsauffassung; er war es, der, wie K. Rosenkranz sagt, „durch den Begriff der unendlichen Perfektibilität des Menschengeschlechts die trockne Empirie der Historie zu organischem Leben umwandelte, indem er die göttliche Offenbarung als eine in der Zeit, nach dem Maße der immer mehr ausgreifenden Vernunft allmählich sich enthüllende darstellte". Für Lessing ist die Geschichte „die allmähliche Entfaltung der den Menschen anerschaffenen intellektuellen und religiösen Anlagen, die, sich gegenseitig fördernd und durch fortgehende Erfahrung beeinflußt, im Laufe der Zeiten zu immer höheren, abgezogenen und geistigeren Begriffen vom Sein und Werden der Welt und des Menschenlebens, zu immer aufgeklärteren, richtigeren und edleren religiösen Anschauungen und zu immer bewußteren, neueren und würdigeren moralischen Motiven sich ausbilden bis hin zur Stufe der Vollendung". In religiöser Hinsicht ist auch das Christentum nur eine Stufe in der Entwicklung zur Vollendung zu einem neuen Evangelium hin; Humanität ist für Lessing das Endziel der Menschheitsentwicklung.

Mit diesem Begriff stellt Lessing ein sittliches Ideal auf, in welchem das Idol der Zeit, der Begriff der Nützlichkeit, überwunden werden soll; als Bedingung zur Erreichung dieses Ideals stellt er die intellektuelle und moralische Freiheit hin. Der im Menschen angelegte göttliche Vernunftkeim wird am Ende der Erziehung zu einem unbedingten Gesetzgeber, dem sich der Mensch infolge seiner „völligen Aufklärung" frei unterordnet; dadurch erhebt sich der Mensch zur vollendeten Humanität, zum freien Menschentum. Das Ziel der Menschenbildung und Menschheitsentwicklung ist für Lessing die Selbständigkeit mündiger Menschen, die in uneigennütziger Betätigung ihrer tugendhaften Gesinnung, in „unbestochener, vorurteilsfreier Liebe" die höchste Stufe darstellen, zu der der Allgütige das ganze Geschlecht erziehen will. Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung im Dienste des inneren Gesetzes und damit im Einklang mit dem göttlichen Erziehungsplan, das ist die Parole des im Dienste der Wahrheit sicher und selbstbewußt fortschreitenden Lessing; der Mensch hat daher die ernste Verpflichtung, nach immer neuen Erkenntnissen und Fertigkeiten zu streben, intellektuell, moralisch und religiös immer weiter zu schreiten und somit das Ganze seiner Vollkommenheit näher zu bringen. „Der Schöpfer mußte alles, was er schuf, fähig machen, vollkommener zu werden, wenn es in der Vollkommenheit, in welcher er es erschuf, bleiben sollte"; daher bildeten sich eine Reihe von Entwicklungsstufen, welche die verschiedensten Grade der Vollkommenheit aufweisen und eine lückenlose Reihe bilden, die sich in jedem Einzelwesen wiederholt. Die Vervollkommnung aller Wesen ist

Naturanlage; sie geschieht daher mit Naturnotwendigkeit auch beim Menschen. „Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, muß jeder einzelne Mensch (der früher, der später) erst durchlaufen haben"; nur so wird er sich dem Ideal der Vollkommenheit nähern und dadurch auch die Menschheit dem Ideal näher bringen. In jedem Individuum ist der Grund zum Guten angelegt; es hat in sich die Kraft, die Sinnlichkeit der Vernunft unterzuordnen und so das Ziel der Erziehung, die sittliche Persönlichkeit, zu erreichen. „Das große Geheimnis, die menschliche Seele durch Übung vollkommen zu machen, besteht einzig darin, daß man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen. Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man so viel als möglich in einerlei Verhältnisse ausbildet und erweitert; den man angewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht nun selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen läßt; den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben als von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich herabzulassen: der Knabe muß ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden." Denn nur so vermögen die Erkenntnisse aus den verschiedensten Wissensgebieten sich zu einem einheitlichen Ganzen zu verschlingen, sich zu einem geschlossenen Gedankenkreise zu vereinigen, der das Wollen und Handeln zu beeinflussen vermag; „eine jede Wissenschaft, in ihrem engen Bezirke eingeschränkt, kann weder die Seele bessern, noch den Menschen vollkommner machen". Der Zögling soll auch das, was er heute lernte, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit vergleichen; dadurch soll er ebenfalls auf Wahrheiten kommen, die ihm noch nicht gesagt worden sind.

13. In der Pädagogik machte sich in Deutschland die Aufklärung in der Aufstellung eines naturalistischen Bildungsideals geltend; das rationalistische Prinzip trat in demselben in den Vordergrund und wandte sich gegen die pietistische Richtung, welche seit Ende des 17. Jahrhunderts herrschte. Man ging in dieser Hinsicht auf die Reformation zurück, deren Bildungsideal der von freier Überzeugung getragene Christenmensch war; in dem freien Christenmenschen sah man den wahren, vollkommenen und glücklichen Menschen, weshalb sich die Vertreter der naturalistischen Erziehung in Deutschland Philanthropen nannten und die von ihnen vertretene Pädagogik als Philanthropinismus bezeichneten. Mit dieser mit der Aufklärung verbundenen pädagogischen Strömung traf die von Rousseau ausgehende zusammen, die teilweise mit der ersteren in Gegensatz stand; denn dort stand die Herrschaft des Verstandes, hier die des Gefühls im Vordergrunde. Aber das Glückseligkeitsstreben der Aufklärung führte mit Notwendigkeit über das rein Verstandesmäßige hinaus zur Anerkennung und Pflege des Gefühls; die Aufklärer glaubten dazu wie

Rousseau an die Güte der menschlichen Natur und die Freiheit des Denkens und hofften, daß durch verbesserte Erziehung eine Erneuerung des Menschengeschlechts erzielt werden könnte. Das Mittel hierzu ist vor allen Dingen ein verbesserter Unterricht; denn durch die Aufklärung des Verstandes wird auch der Wille gebessert, weil es im Interesse eines jeden liegt, vernünftig und tugendhaft zu leben. Der bestehende Schulunterricht, so klagte man mit Recht, fördert nicht die Einsicht; er wendet sich nur an das Gedächtnis. Die neue Erziehung dagegen muß die Aufklärung fordern; sie muß Anleitung zu lebendiger Erkenntnis der Wirklichkeit geben, welche zur Beherrschung der umgebenden Welt und des eigenen Willens führt. Infolge seiner rationalistischen Richtung wandte der Philanthropinismus seine Aufmerksamkeit daher besonders der religiösen Bildung zu; der Kampf zwischen Rationalismus und Pietismus wurde dadurch in die Pädagogik getragen. Allgemeine Menschenbildung sollte die Erziehung erzeugen; diesem Erziehungsziel konnte nur ein Religionsunterricht dienen, dessen Schwerpunkt nicht im Dogma, sondern in der Moral liegt, in der man das Wesen des Christentums erkannte. Wie die naturalistische Pädagogik betonte auch der Philanthropinismus den Aufbau der Pädagogik auf die Natur des Menschen; ebenso faßte er das Ziel der Erziehung vom Nützlichkeitsstandpunkte ins Auge. Das Prinzip des allgemeinen Menschentums im philanthropischen Bildungsideal schloß die nationale Gestaltung der Bildung aus; die Philanthropen wollten Kosmopoliten erziehen, durch Tugend und Sittlichkeit ihre und ihrer Mitmenschen Glückseligkeit befördernde Weltbürger. Eine wissenschaftliche Darstellung der Pädagogik des Philanthropinismus hat Trapp (1745—1818) in dem „Versuch einer Pädagogik" (1780) gegeben, obwohl das Buch kein System der Pädagogik enthält, d. h. kein geordnetes Ganze wissenschaftlicher Erkenntnisse der Pädagogik, in dem alle Begriffe aus einem höchsten Prinzip oder aus einigen höchsten Prinzipien hergeleitet worden sind; aber es werden in demselben Erziehung und Unterricht zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gemacht und in engste Beziehung zu Psychologie und Ethik gesetzt. In dieser Hinsicht ist er ein Nachfolger Lockes und ein Vorläufer Herbarts, der ihn allerdings nicht als solchen anerkennt, sondern die ganze philanthropische Pädagogik als Rezeptensammlung bezeichnet. Als Philanthrop huldigt Trapp einem veredelten Eudämonismus und sieht daher das Ziel der Erziehung in der Glückseligkeit, zu der die Tugend ein Mittel ist; als echter Jünger der Aufklärung fordert er eine scharfe Trennung von Theologie und Pädagogik, Kirche und Schule. Als Gegenpol gegen die Einseitigkeit Rousseaus führt er den Begriff der Gesellschaft in die Pädagogik ein; die Erziehung soll die Jugend für die Welt und das praktische Leben brauchbar machen und also sowohl dem Individuum wie der Gesellschaft Rechnung tragen. Aber in der Ausführung bleibt Trapp doch im wesentlichen bei dem individuellen Erziehungsideal stehen; nur die menschliche Natur ist ihm die Quelle der Erziehungsregeln. Obwohl er Kants Philosophie eifrig studierte, ließ er sich von ihr nicht gewinnen;

auch in pädagogischen Fragen trat er oft in Gegensatz zu Kant. Dagegen hat er die Bedeutung Herbarts zu einer Zeit erkannt, in der man noch geschlossenen Auges an ihm vorüberging. Gegenüber den Bestrebungen des Neuhumanismus fordert er eine Einschränkung des Sprachstudiums in seinem Verhältnis zum Sachstudium; für alle Schulen fordert er einen gemeinsamen Unterbau mit Bevorzugung der Realien, des muttersprachlichen und, im günstigsten Falle, des neusprachlichen Unterrichts.

14. Eine neue Zeit war so durch die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens seit dem 15. Jahrhundert vorbereitet; auch die Pädagogik hatte seit dieser Zeit im Zusammenhang damit eine neue Gestalt erhalten. Aber in allem waren erst Anfänge zu neuem Leben vorhanden; es fehlte noch die sichere Begründung in den Einzelheiten, womit auch die Befreiung von den Einseitigkeiten verbunden war. Das Verständnis für das geschichtliche Leben war beschränkt; die Verstandesbildung war überschätzt, die Gemütsbildung vernachlässigt. Die bessere und sicherere Begründung der Pädagogik konnte erst erfolgen, nachdem ihre Grundwissenschaften eine festere Gestaltung erhalten hatten; sie erhielten dieselbe in der uns zur Betrachtung vorliegenden Periode und führten dadurch das Kultur- und Geistesleben über die Periode der Aufklärung hinweg. Diese wollte dem Menschen den ganzen Reichtum der Wirklichkeit eröffnen und damit sein Leben erfüllen; denn mit dem Denken gewann zugleich das Leben und erstarkte die Macht des Menschen über die Natur wie über sich selbst. Darin lag ihre Stärke und ihre Schwäche; die letztere bestand in der einseitigen Betonung und der dadurch hervorgerufenen Überschätzung des Erkennens. Dadurch aber wurden Gegenströmungen hervorgerufen, die wir u. a. schon bei Rousseau finden; bei ihm beginnt die Reaktion des Gefühls gegen den Verstandescharakter der Aufklärung. Als Denker neigt er zu der nüchternen Logik der Aufklärung; als Dichter aber stellt er ihr eine träumerische Romantik gegenüber. So entfaltet er auf der einen Seite den radikalen Charakter der Aufklärung; auf der andern Seite aber tritt er in Gegensatz zu ihr. Manche Ideen der Aufklärung hat er aus den schulmäßigen Hüllen befreit und zum Gemeingut gemacht; darüber hinaus aber hat er neue Bahnen eröffnet, die endlich aus der Aufklärung hinausführten. Namentlich hat er auch zur Erfrischung und Verjüngung des deutschen Lebens beigetragen; in stürmischer Erregung drang das junge Geschlecht von gesellschaftlicher Gebundenheit zu voller Freiheit. Eine neue Zeit, eine *Sturm- und Drangperiode*, wurde hervorgerufen; Natur und Vernunft, das sind die magischen Zauberworte, durch welche die großartigen Umwälzungen in Wissenschaft und Kunst, im wirtschaftlichen, sozialen und staatlichen Leben veranlaßt wurden. Goethe hat nicht mit Unrecht das ganze jugendliche Geistesleben seiner Zeit auf Friedrich den Großen zurückgeführt; denn durch diesen großen Fürsten wurde nicht nur Preußen zum führenden Staate in Deutschland erhoben, sondern auch Wissenschaft und Kunst neues Leben eingehaucht. Zwar stellten sich diesem Streben Kirchentum und Feudalismus gegenüber; sie wußten mit allen

Mitteln die so lange besessene Herrschaft über Leib und Geist des Volkes zu behaupten und, soweit sie verloren gegangen, wieder voll und ganz zu erringen. Aber die Gewissensfreiheit, welche Friedrich der Große an die Spitze seiner Regierungsgrundsätze gestellt hatte, löste mit einem Schlage von dem Zwange, welchen die Landeskirche bis dahin den Gelehrten aufgelegt hatte. Die tiefe Abneigung, welche der König selbst gegen jede Bevormundung der Geister offen gezeigt hatte, wirkte in weiten Kreisen. Man griff die bestehenden Verhältnisse und herrschenden Ansichten mit scharfen Waffen an und verteidigte sie ebenso; neues Leben regte sich überall. Der Drang nach ihm war zu heftig, als daß man ihn hätte unterdrücken können; die Früchte der Aufklärung und des Pietismus, des Naturalismus und des Rationalismus kamen hier zum Vorschein, ohne daß sich jedoch ein einheitliches Ganze herausbilden konnte. Die Männer der Aufklärung streuten noch ihre reifsten Früchte aus; ihnen traten neue Kräfte zur Seite, welche eine Versöhnung zwischen den verschiedenen Richtungen des neuen Lebens anbahnten. Die einseitig nüchterne Auffassung der Religion, welche die Bedürfnisse des gläubigen Gemüts ganz unbefriedigt ließ, fand bei empfindungsvollen Naturen, besonders bei dem Landvolk, keinen Widerhall; man wollte auch dem Gefühlsleben seine Rechte zugestanden haben. Solche Stimmungen führten vielfach zu einer mystisch-pietistischen Lebensanschauung, die über jede Vernunftkritik erhaben war und sie daher vornehm ablehnte (Lavater, Jung Stilling, Claudius); die verschiedenen Welt- und Lebensanschauungen kamen in den Ordensgenossenschaften der Rosenkreuzer, Illuminaten, Freimaurerlogen u. a. zum Ausdruck. Aber im allgemeinen hielt man sich doch von Extremen fern; man suchte nach einer Versöhnung zwischen den verschiedenen Richtungen der Welt- und Lebensanschauungen und auch der von diesen getragenen Bildungsidealen. „Aufklären", rief Herder aus, „heißt nicht bilden; alle Aufklärungsanstalten verfehlen nicht allein, sie vernichten den letzten Zweck aller Bildung: Menschheit und Glückseligkeit." Der kalte, trockene Verstandesmensch, den die Zeit der Aufklärung als den vollkommensten Menschentypus hingestellt hatte, galt nicht mehr als erstrebenswertes Ziel; man wollte einen ganzen Menschen mit Gemüt und Verstand, mit Idealen und praktischen Lebenszielen haben. In Frankreich schien dieses Ideal sich verwirklichen zu wollen; die Erklärung der Menschenrechte durch die Verfassung der französischen Republik war eine epochemachende Tat. In Deutschland ist dieser Entwicklungsprozeß, der sich in Frankreich mit einer politisch-sozialen Umwälzung aller Einrichtungen unter der heftigsten äußeren Erschütterung vollzog, im allgemeinen ruhig verlaufen; denn hier war bereits durch Friedrich II. und Joseph II. in den führenden Staaten den sozialen und geistigen Reformen die Bahn frei gemacht, der geistigen Bewegung Ansehen und den wissenschaftlichen Bestrebungen Schutz gewährt worden. Allerdings ging wesentlich von Klopstocks idealem Deutschgefühl und unklar demokratischen Freiheitsgefühl ein trotziges Aufbäumen über den Druck der Gegenwart aus;

aber der Tatendurst hatte bei der politischen Lage Deutschlands keine Möglichkeit der Befriedigung. Man mußte sich daher damit begnügen, seinen Freiheitsdrang in Worten zum Ausdruck zu bringen und sich an den altklassischen Schriften für Republik und Römertugend zu begeistern; wo allerdings, wie in Württemberg, noch der Feudalismus die Herrschaft hatte, mußte man für solche Kühnheit hart büßen, wie das Moser und Schubart erfahren mußten. Im ganzen blieb die Auflehnung gegen den Feudalismus völlig ergebnislos; man beruhigte sich auch allmählich, denn entsetzt sah der Deutsche, daß der Weg zur Freiheit in Frankreich durch große Verbrechen bezeichnet ward; diesen Weg wollte er nicht betreten. Dazu kam, daß das deutsche Volk unter dem Einflusse der Viel- und Kleinstaaterei und des allgemein herrschenden absoluten Regierungssystems der Fürsten und herrschenden Stände der Teilnahme am politischen Leben fast ganz entwöhnt war; man nahm die gegebenen Verhältnisse im Staatsleben als ein notwendiges Übel hin und suchte die großen, die Menschheit bewegenden Ideen zu retten. Man wandte sich ab von der rauhen Wirklichkeit, da man nach den gemachten Erfahrungen nicht an die Erfüllung der Wünsche und Hoffnungen glaubte; die auserlesenen Geister der deutschen Nation, die kühnen Kämpfer für eine neue Welt- und Lebensanschauung und für dementsprechend neue Bildungsideale, zogen sich in den stillen Denkerhain zurück und arbeiteten hier an der Ausgestaltung ihrer Ideale. Der äußere Gegensatz der Stände begann sich zu verringern, desto mehr trat aber der innere hervor; Adel, Bürger (Gelehrte, Beamte, Geistliche, Kaufleute usw.), Handwerker und Bauer stehen in getrennten Kreisen nebeneinander. Das Bürgertum empfing seine Bildung meist durch die Latein- und selten durch die in ihren Anfängen vorhandenen Realschulen; es war im Besitz der besten Bildung seiner Zeit. In den Dörfern waren allerdings vielfach Schulen; den Unterricht besorgten meist Handwerker so gut sie es eben konnten. Aber menschenfreundlich rangen deutsche Männer danach, jedem Teil des Volkes die seiner Bildungsstufe entsprechenden Lehranstalten zu schaffen; man suchte nach neuen Methoden, durch welche mit geringen Lehrkräften die größten Ergebnisse erreicht werden konnten. Ein menschenfreundlicher, auf Menschenbildung gerichteter Zug ging durch alle Schulen; auch für die Volksschulen traten begeisterte Reformer auf. Einzelne führende Geister arbeiteten sich mit energischer Kraft aus dieser Sturm- und Drangperiode heraus; sie wurden die Wortführer des neuen Kultur- und Geisteslebens und der daraus sich entwickelnden Erziehungsweisen. Doch gelang es ihnen nicht, auf die Gestaltung des sozialen Lebens, des staatlichen, wirtschaftlichen und kirchlichen Lebens einen wesentlichen Einfluß auszuüben; hier herrschten noch lange Zeit die alten Formen, und neue konnten in dieser Zeit noch nicht zur Entfaltung kommen.

1. Die Entwicklung des deutschen Kultur- und Geisteslebens.

1. Ein großer Reifeprozeß vollzog sich am Ausgang des 18. Jahrhunderts im deutschen Kultur- und Geistesleben; die Gedanken und Gefühle, welche in der Sturm- und Drangperiode noch chaotisch durcheinander wogten, klärten und ordneten sich, und mehr und mehr bildete sich auf dem Boden der mächtig sich entwickelnden Wissenschaften eine feste Welt- und Lebensanschauung heraus, welche die Ideale mit der Wirklichkeit auszusöhnen strebte und in künstlerischer Form zur Darstellung kam. Hatten bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts die Naturwissenschaften im Vordergrunde des Interesses gestanden, so hatten sich in der zweiten Hälfte desselben die Wissenschaften entwickelt, deren Mittelpunkt das Leben des Menschen ist, wie es sich in Sprache, Poesie und Kunst äußert; diese neuen Blüten des geistigen Lebens aber tragen bereits einen durchaus nationalen Charakter. Man suchte die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens zu verstehen, um daraus zugleich das Wesen des Nationalen zu erkennen; man scheute sich dabei auch vor der scharfen Kritik des Überlieferten nicht und suchte den Zusammenhang und die innere Notwendigkeit der Entwicklung zu erfassen. Mit großer Begeisterung gab sich der Deutsche, der sich oft als Bürger eines Volkes ohne Staat erschien, dem Genuß der Früchte des neuen Geisteslebens hin; man fühlte, daß man in gutem Fortschritt begriffen sei, durch den sich auch der Wohlstand hob. Kant faßte die ganze Erfahrung der unserer Periode vorangegangenen Zeit im Kultur- und Geistesleben in ein geschlossenes System zusammen; eine neue Poesie und Kunst gab der neuen Welt- und Lebensanschauung einen schönen und volkstümlichen Ausdruck.

2. Mit dem 16. Jahrhundert hatte sich auf dem Gebiet der Wissenschaft ein außerordentlicher Sammeleifer und eine Neigung zur Polyhistorie entwickelt; allmählich hatte sich dabei auch der im 17. und 18. Jahrhundert herrschende Nützlichkeitsstandpunkt auf geistigem Gebiete geltend gemacht. Während das Mittelalter den Zweck der Wissenschaft in der Erkenntnis Gottes sah, betonte Melanchthon als Humanist, daß die Wissenschaft Staat und Kirche dienen solle; im 18. Jahrhundert wurde der Mensch mit seinen Interessen zum Maß und Zweck der Wissenschaft gemacht. Es entstanden zahlreiche und umfangreiche Kompendien, die alle möglichen Wissensmaterien zusammenfaßten; sie unterschieden sich von den mittelalterlichen Enzyklopädien hauptsächlich dadurch, daß sie nicht

mehr durch die Theologie ihr Gebäude krönten. Es entstanden weiterhin große Sammlungen von Urkunden und Chroniken, private und öffentliche Bibliotheken; die botanischen Gärten wurden überall, namentlich in Universitätsstädten, eingerichtet. In der Naturforschung waren seit der Einführung der induktiven Methode durch Bacon bedeutende Fortschritte gemacht worden; der dem Geist der Nüchternheit entsprechende Zug zum Praktischen äußerte sich in wichtigen Erfindungen und im Fortschritte der mechanischen Künste. Dazu kam ein großer Aufschwung der Mathematik; auch hier machte sich der Nützlichkeitsstandpunkt sehr bemerkbar. Die Anatomie wurde nicht mehr mit Scheu angesehen; die anatomischen Schulen förderten die auf Beobachtung beruhenden Kenntnisse. In der Aufklärungszeit wandte man den Naturwissenschaften neues Interesse zu; aber auch der Begriff der Kulturgeschichte entstammt dieser Zeit. Vorher hatte neben der Kirchengeschichte nur noch die dem politisch-juristischen Interesse dienende Staats- und Rechtsgeschichte Beachtung gefunden; die meist von Juristen geschriebene Staatsgeschichte wurde unter dem höfischen Einfluß zur lobhudelnden Regentengeschichte. Die Aufklärung führte die Kritik der Tatsachen und Überlieferungen in die Geschichtsforschung und Geschichtsdarstellung ein; die theologische Betrachtung schied aus, und der kausale Zusammenhang der Ereignisse und Zustände wurde aufgesucht. Das war der Boden, auf dem sich die Wissenschaft weiter entwickelte; durch Rousseaus Ideen wurde ein lebhaftes Interesse an der Natur hervorgerufen, weshalb sich auch auf dem Gebiete der Naturwissenschaften das neue Leben am kräftigsten regte. Die philosophische und theologische Spekulation konnte den Wissensdrang der forschenden Geister nicht mehr befriedigen; getäuscht durch die vielen Versuche, aus den allgemeinen Voraussetzungen des menschlichen Geistes das Rätsel des Daseins auf deduktivem Wege zu erklären, flüchteten sie sich auf den Boden der Erfahrung und der strengen logischen und mathematischen Induktion als die allein sichere und unangreifbare Grundlage des Erkennens. Die auf naturwissenschaftlichem Boden ausgebildete induktive Methode der Forschung wurde auch auf die Geisteswissenschaften übertragen; auch hier begann daher eine neue Periode in der Entwicklung.

3. Im 18. Jahrhundert war auf naturwissenschaftlichem Gebiet ein ungeheures Tatsachenmaterial aufgespeichert worden; auch hatte man eine Fülle höherer Gesichtspunkte gewonnen, um Ordnung in dasselbe zu bringen. Vor allen Dingen war es der Teil der *Naturwissenschaften*, der auf mathematischer Grundlage sich aufbaute, welcher am meisten vorangeschritten war, also hauptsächlich Astronomie und Physik. Aber auch für Beobachtung und Experiment war eine neue Epoche angebrochen; man legte der Natur Fragen vor und zwang sie unter gewissen Bedingungen zu deren Beantwortung. Schon begann man Andeutungen bezüglich des Energieprinzips, des Grundbegriffs der modernen Physik, zu machen, wonach es keine verschiedenen Naturkräfte, sondern lediglich nur äußerlich verschiedene Betätigungen der einen Energie gibt; allerdings hat erst das

19. Jahrhundert diesen Gegenstand vollständig aufgeklärt und auf Grund desselben die Physik umgestaltet. Aber auch die Chemie, die sich erst allmählich von den Banden der Magie, Alchemie und allen möglichen Geheimkünsten befreit hatte, begann sich nun unter dem Einfluß des Energieprinzips rascher zu entfalten; Lavoisier wies nach, daß die Verbrennung nicht, wie Stahl behauptete, durch Abgabe (Entweichung) des mystischen Phlogistons, sondern durch Aufnahme des damals entdeckten Sauerstoffs vor sich ging. Durch ihn wurde die Chemie zu einer der Physik und Astronomie gleichberechtigten Wissenschaft gemacht; er brachte den Satz zur Anerkennung, daß bei chemischen Vorgängen nichts entsteht und nichts vergeht, sondern die Summe der in den Prozeß eintretenden Materien eine konstante Größe ist. Nun stellte man die Verwandtschaftslehre, welche von der Neigung der Körper zur Vereinigung miteinander handelte, genauer fest und ermittelte auch die Gesetze derselben. Die nahe Verwandtschaft zwischen Chemie und Mineralogie aber trat immer deutlicher hervor; der Mineralogie schuf die Mathematik in der Kristallographie eine feste Basis. Die Mathematik kam auch der Astronomie zu Hilfe; durch die Vervollkommnung des Fernrohrs aber wurde neben dem berechnenden auch der beobachtende und messende Teil ausgebildet. Die Fortschritte in der Astronomie kamen wieder der Geographie zugut; ihr kam auch die Ausbildung der Kartenprojektionslehre zu Hilfe. Die Meteorologie wurde allerdings durch die enge Beziehung zur Astronomie in falsche Bahnen gelenkt, indem man z. B. die Luftströmungen aus den Gesetzen der Anziehung der Planeten, besonders des Mondes, herleiten wollte; erst allmählich hat sich die Meteorologie von diesen Fesseln befreit und ist zu einem selbständigen Glied der physikalischen Erdkunde geworden, das sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts besonders hoch entwickelte. Ihr kamen wieder ganz besonders die Fortschritte in der Geologie zu Hilfe, in der noch die Vulkanisten mit den Neptunisten im Kampfe lagen, der sich am Schluß des Jahrhunderts zu Gunsten der letzteren entschied.

4. Der Beginn des 19. Jahrhunderts war aber der Entwicklung der Naturwissenschaften nicht günstig; diese hatten einen Bund mit der Philosophie eingegangen, von dem Schiller mit Recht sagen konnte, daß er zu früh gekommen sei, und der für die Naturwissenschaft verderblich war. Die Naturphilosophie, die sich so besonders ausbildete, hat seit der Zeit der Pythagoreer versucht, die Welträtsel zu lösen; es ist ihr indes bis heute nicht gelungen. Immerhin hatten aber die alten Naturphilosophen, von Aristoteles bis Albertus Magnus, soweit es die mangelhaft ausgebildeten Beobachtungs- und Experimentalwissenschaften gestatteten, Erfahrungsbelege in ihre Erörterungen hereingezogen; die neuere Naturphilosophie dagegen glaubte auch diese entbehren zu können und die ganze Natur durchs Denken zu konstruieren, sie zum Spiegelbild des menschlichen Geistes zu machen. Der Mineraloge Steffens, der Botaniker Nees von Esenbeck und der Zoologe Oken ließen sich von der naturphilosophischen Sturmflut fortreißen; aber mit Hegel verlor der ganze Bau seinen Halt

und fiel in sich zusammen, nachdem ihm A. v. Humboldt den letzten Stoß versetzt hatte. Die Naturphilosophie hatte länger als drei Jahrzehnte lähmend auf die Entwicklung der Naturwissenschaft gewirkt; selbst bei Goethe hatte sie die Abneigung an der mathematischen Einkleidung und an der experimentellen Lösung physikalischer Probleme hervorgerufen. A. v. Humboldt stand voll und ganz auf dem Boden der Erfahrung; er zeigte, wie man wissenschaftliche Beobachtungen machen und ihre Ergebnisse in populärer Form darstellen muß. Er hat, ausgestattet mit einem umfassenden Wissen, die lebendige Verbindung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften hergestellt; zum erstenmal tagten unter seinem Präsidium 1828 die Naturforscher und brachten neues Leben in das von ihnen vertretene Gebiet. Die Zeit der Naturphilosophie war vorüber; die Wissenschaft begann sich wieder frei zu entwickeln und machte gerade auf dem Gebiete der Natur überraschende Fortschritte.

5. In der Physik haben sich Wesen und Methode in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht wesentlich geändert; abgesehen von dem größeren und auf genaueren Beobachtungen beruhenden Tatsachenmaterial ist in den meisten Teilen der Physik die Auffassung der Erscheinungen die geblieben, wie sie am Anfange des 19. Jahrhunderts war. Nur auf dem Gebiet der Elektrizität sind im 19. Jahrhundert noch wesentlich neue Tatsachen entdeckt worden; man kannte anfangs nur die Reibungselektrizität und entdeckte erst gegen Ausgang des 18. Jahrhunderts die Berührungselektrizität (Galvanismus), auf welcher die moderne Elektrotechnik beruht (Galvani, Volta). Noch fehlte es aber an der Erkenntnis, daß die einzelnen Gruppen der physikalischen Erscheinungen in einem kausalen Zusammenhang zueinander stehen, durch eine allgemeine Gesetzmäßigkeit zusammengehalten sind; noch betrachtete man also die Mechanik der festen, flüssigen und luftförmigen Körper, Akustik, Optik, Kalorik, Magnetismus und Elektrizität als voneinander völlig unabhängige Gebiete, suchte die Erscheinungen in denselben durch Annahme besonderer Kräfte und spezifischer Substanzen (Imponderabilien) zu erklären und für jedes derselben die ihm eigentümlichen Gesetze festzustellen. Während des 18. Jahrhunderts war die von Galilei, Newton u. a. ausgeübte Methode, durch die Verknüpfung zwischen Versuch und mathematischem Beweisverfahren die Naturgesetze aufzufinden, nur auf die Astronomie und Mechanik ausgedehnt worden; weiterhin kamen dann dabei die Optik und Akustik in Betracht. Lavoisier hatte die Unzerstörbarkeit des Stoffes, die Erhaltung des Stoffes, zum Gesetz erhoben; hiernach kann nur von einer Umwandlung, nicht aber von einem Verschwinden des Stoffes die Rede sein.

In der Mechanik wurde schon im 18. Jahrhundert das Prinzip von der Erhaltung der Kraft eingeführt und zur Durchführung gebracht; allein in seiner Allgemeingültigkeit wurde es in dieser Zeit noch nicht erkannt. Eine für die Entwicklung der Meteorologie und der Technik sehr wichtige Entdeckung war die des Gesetzes über die Temperatur und die

Ausdehnung der Gase, welches allerdings später eine gewisse Einschränkung erfuhr. Anfangs der zwanziger Jahre des 19. Jahrhunderts legten Örsted und Ampère durch die Entdeckung des Elektromagnetismus den Grund zur Entwicklung der Elektrotechnik; eine der ersten Folgen dieser Entdeckung war die Erfindung des Galvanometers, eines der am häufigsten gebrauchten elektrischen Meßinstrumente. Ein Fundamentalgesetz, das für die elektrische Technik von großer Bedeutung wurde, war das von Ohm entdeckte Gesetz, daß die Stromstärke der elektromagnetischen Kraft der Quelle direkt, dem Leitungswiderstand umgekehrt proportional ist. Anfangs der dreißiger Jahre fand Faraday, daß ein einen Draht durchlaufender elektrischer Strom in einem benachbarten Draht ebenfalls einen Strom erzeugt (Induktionsstrom); ebenso entsteht dieser Strom, wenn dem vom Strome durchflossenen Draht ein zweiter genähert oder von ihm entfernt wird, oder wenn in eine Drahtspirale ein Magnet hineingesteckt oder herausgezogen wird. Alle diese Entdeckungen und die auf Grund derselben festgestellten Gesetze waren für die Entwicklung der Elektrotechnik von der größten Bedeutung. Faraday sprach auf Grund eingehender Beobachtungen den Satz aus: „Wird Wasser unter dem Einfluß des elektrischen Stroms zersetzt, so ist das Quantum des zersetzten Wassers dem der Elektrizität proportional und unabhängig von der Intensität des elektrischen Stroms, der in der Flüssigkeit eingesenkten Oberfläche und dem Leitungsvermögen der Flüssigkeit;" dieser Satz wurde die Grundlage der Elektrochemie und des Voltameters, durch den man die Menge der Elektrizität mit Hilfe der Wasserzersetzung feststellen kann.

Schon in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts hatte Örsted die Ansicht von der Einheit der Naturkräfte ausgesprochen; er vermutete, ohne es beweisen zu können, daß die sämtlichen Naturkräfte nur verschiedene Äußerungsformen ein und derselben obersten Naturkraft seien. Ende der vierziger Jahre behauptete der englische Physiker Grove, daß die verschiedenen Tätigkeitszustände der Materie (Wärme, Licht, Elektrizität, Magnetismus, chemische Verwandtschaft und Bewegung) miteinander verwandt seien und infolgedessen in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander stehen sollten; eine jede von ihnen sollte daher die andere hervorrufen oder sich in sie verwandeln können. Diese Ansichten beruhten aber nunmehr auf Tatsachen und nicht mehr auf bloßen Vermutungen; diese Tatsachen aber lieferten die Entdeckungen, welche man bis dahin in der Physik gemacht hatte. In der Optik hatte man die Emissionslehre, nach welcher die Lichtstrahlen aus einem Strom von Lichtsubstanz bestehen sollten, durch die Wellenlehre, welche in der Lehre vom Schall bereits anerkannt wurde, allmählich ersetzt, die man auf experimentellem und mathematischem Weg weiter auszubauen suchte. In den dreißiger Jahren trat Ampère für die grundsätzliche Einheit von Licht und Wärme auf; das Licht brachte er mit Molekularschwingungen, die Wärme mit Atomschwingungen innerhalb der Moleküle in Verbindung. Volta stellte die Behauptung auf, daß zwischen Reibungs- und Berührungselektrizität kein

prinzipieller Gegensatz bestehe; dagegen war von Beziehungen zwischen Elektrizität und Magnetismus noch nichts bekannt, obwohl die von Örsted beobachtete Tatsache, daß ein beweglicher Stromkreis durch einen festen Magneten abgelenkt wurde und umgekehrt, solche vermuten ließ. Allmählich verlor auch die Annahme, daß man es bei der Wärme mit einem Stoff zu tun hatte, den Boden; denn Versuche, die besonders Rumford und Davy anstellten, zeigten, daß sich unbegrenzte Wärmemengen erzeugen ließen, ohne daß das Gewicht des Körpers zu- oder abnahm; man kam dabei an der Hand der Erfahrung immer mehr auf den Gedanken, daß die Bewegung die Ursache der Wärmeentwicklung sei und einem gewissen Aufwand an Arbeit dabei eine bestimmte Menge erzeugter Wärme entspreche. Ein Franzose stellte zum erstenmal Versuche über die Verwandlung mechanischer Kraft in Wärme an und wurde dadurch der Begründer der neueren Wärmetheorie; auf Grund dieser Untersuchungen sprach er auch zum erstenmal den Satz von der Erhaltung der Kraft aus. Es sind im ganzen zwei Momente, welche in der Wärmelehre im 19. Jahrhundert in den Vordergrund treten; das eine Moment ist die Lehre von dem Wesen der Wärme und deren Unterordnung unter das Gesetz von der Erhaltung der Kraft, das andere die praktische Verwertung der Wärme als Triebkraft der Dampfmaschine. Faraday gelangte durch Versuche zu der Überzeugung, „daß die Elektrizität, aus welcher Quelle sie auch entsprungen sei, identisch ist in ihrer Natur"; er fand aber auch, daß wir „chemische Kräfte in elektrischen Strom oder diesen in chemische Kraft verwandeln können"; andere zeigten den Übergang von Wärme in Elektrizität und Elektrizität in Magnetismus und umgekehrt; und endlich wurde die Identität der Licht- und Wärmestrahlen nachgewiesen und dargetan, daß die Verschiedenheit nur auf Verschiedenheiten in der Wellenlänge und der Intensität zurückgeführt werden muß.

In den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts kam endlich durch R. Mayer, Joule und Helmholtz das Prinzip von der Erhaltung der Kraft zum klaren Ausdruck; Mayer hat es zuerst auf Grund von Beobachtungen erkannt und ausgesprochen, Joule hat es experimentell bewiesen und Helmholtz ihm die definitive mathematische Begründung gegeben. „Es gibt," sagt Mayer in seiner ersten Abhandlung über das neuentdeckte Prinzip, „in der Natur eine gewisse Größe von immaterieller Beschaffenheit, welche bei allen zwischen den beobachteten Objekten stattfindenden Veränderungen ihren Wert behält, während ihre Erscheinungsform auf das Vielseitigste wechselt"; Mayer nannte diese Größe Kraft und das von ihm ausgesprochene Gesetz das Prinzip von der Erhaltung der Kraft, während heute das Grundprinzip lautet: „Die Energie des Weltalls ist konstant". So war durch Mayer das, was schon im 18. Jahrhundert Rumford, Davy u. a. ahnten und der oben erwähnte Franzose ausgesprochen hatte, unabhängig von diesen bestätigt worden; auch der Däne Colding und der Engländer Joule kamen gleichzeitig zur Erkenntnis des Prinzips von der Erhaltung der Kraft. Joule bahnte eine genauere Berechnung der Arbeitsmenge

(mechanisches Wärmeäquivalent) an. Mayer stellte an die Spitze einer 1845 veröffentlichten Schrift die Behauptung, daß es nur eine einzige Kraft gebe, deren Veränderungen und Umsetzungen der Mensch studieren muß. Eine einflußreiche Rolle spielte Mayers Theorie namentlich bei der sogenannten mechanischen Wärmetheorie, die wieder auf die Fortentwicklung der Maschinenkunde großen Einfluß ausübte; Wärme ist Bewegung, die aus Arbeit hervorgegangen ist und sich wieder in Arbeit verwandeln läßt, so mußte man jetzt annehmen. Man fand, daß überall, wo durch Wärme Arbeit produziert wird, eine dem Arbeitsquantum proportionale Wärmemenge konsumiert wird, und wenn ein analoges Arbeitsquantum scheinbar verbraucht wird, entwickelt sich Wärme in gleicher Menge; das ist seit Clausius (1850) der erste Hauptsatz der mechanischen Wärmetheorie. Jede der anderen Energieformen (Elektrizität, Magnetismus, Licht usw.) läßt sich direkt in Wärme verwandeln; ja, wo sie auftritt, wird notwendig ein Teil derselben durch die sie begleitenden Umstände (Reibung, Absorption, Widerstand) in Wärme verwandelt. Aber die Rückverwandlung der Wärme in die anderen Energieformen ist weder notwendig noch vollständig, weil sie durch Leitung und Strahlung ohne Umwandlung sich verbreiten kann und dabei ein Teil an kältere Körper abgegeben wird, der für die Arbeitsleistung verloren ist; das ist nach Clausius der zweite Hauptsatz der mechanischen Wärmetheorie. Durch die bezeichnete Umgestaltung erlangte die Physik einen großen Einfluß auf die Technik; man benutzte die Verwandlung der Arbeitsformen bei der Herstellung der verschiedensten Maschinen (Dampfmaschine), bei denen es sich um die Verwendung der verschiedenartigsten Kräfte (Energie) zur Erzeugung mechanischer Arbeit handelt. Der Zusammenhang zwischen mechanischer Bewegung, Elektrizität und Schall wurde technisch verwertet im Telephon; durch seine Verbindung mit dem Mikrophon ist es zu einem wichtigen Verkehrsmittel neben dem Telegraph geworden.

In der Optik trat in den fünfziger Jahren neben die mathematische und physikalische noch die physiologische Optik; der bedeutendste Forscher auf diesem Gebiet, Helmholtz, war durch Goethes Arbeiten in der Optik, die „Farbenlehre", zu dem entsprechenden Studium angeregt worden und erklärte sämtliche Erscheinungen des Auges. Die von Bunsen und Kirchhoff entdeckte Spektralanalyse übte auf die Forschungen in der Optik einen mächtigen Einfluß aus; unter demselben bildete sich unter anderm die Photometrie aus, welche genaue Messungen der Lichtstärke ermöglichte und so der Beleuchtungstechnik wesentliche Dienste leistete. Von ganz besonderer Bedeutung für die Entwicklung der organischen Naturwissenschaften und auch für gewisse technische Zwecke (Medizin, Hygiene) war die Verbesserung der Mikroskope; sie bestand besonders darin, daß man durch einen Beleuchtungsapparat eine bedeutend vermehrte Lichtmenge durch das Objektiv hindurch in die Objektivlinse und damit in das Auge des Beschauers sandte, wodurch eine Verstärkung der Vergrößerung ermöglicht wurde. Noch mehr gesteigert wurde die

letztere durch die mikroskopische Photographie; denn sie ermöglichte es, eine ganze Anzahl von Strahlen und durch diese pflanzliche und tierische Lebewesen dadurch sichtbar zu machen, daß dieselben auf der photographischen Platte eine Wirkung hervorbringen.

6. Hatte sich die Physik die Erforschung der Naturkräfte, ihres Zusammenhangs und ihrer Verwandlung ineinander zum Ziel gesetzt, so erstrebte die Chemie die Ergründung der Gesetze von der Veränderung der Substanz; in dieser Gestalt ist sie vollständig eine Schöpfung des 19. Jahrhunderts. Es ist leicht zu begreifen, daß die Chemie in ihrer Entwicklung hinter der Physik weit zurückgeblieben war; denn die Chemie hat es mit der Erforschung der inneren Veränderungen zu tun, während die Physik sich mit der Auffindung der Gesetze zu beschäftigen hat, welche äußere Einflüsse auf die Körper ausüben, also mit grobsinnlichen Erscheinungen. Eine Anzahl von französischen und englischen Gelehrten (Lavoisier, Gay-Lussac, Davy, Dalton u. a.) waren es, welche am Ausgange des 18. Jahrhunderts die alte Phlogistontheorie stürzten und die Wage als Hilfsmittel in die chemische Forschung einführten; sie erhoben durch die Einführung von Maß und Zahl in die Chemie dieselbe zu einer exakten Wissenschaft.

Vor allen Dingen handelte es sich darum, die Bestandteile der Körper, wie sie in der Natur vorkommen, kennen zu lernen; das ist die Aufgabe der analytischen Chemie, welche in qualitative und quantitative zerfällt. Sie ist eine Schöpfung des 19. Jahrhunderts; das bedeutendste Werk schuf auf diesem Gebiete Fresenius (1841), dessen „Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse" noch heute die richtigen Wege (trockene und nasse) angibt. Schon im Anfang des 19. Jahrhunderts benutzte man auch den galvanischen Strom zur Zerlegung zusammengesetzter Körper in ihre Elemente (Wasser, Kali, Natron u. a.) und legte durch diese Elektrolyse den Grund zur Entwicklung der Elektrochemie. Von besonderer Bedeutung für die analytische Chemie war die von Bunsen und Kirchhoff entdeckte Spektralanalyse (1860); denn diese führte zur Auffindung bisher unbekannter Elemente der Erde und Himmelskörper.

Von noch größerer Bedeutung aber war es, daß man nunmehr sich der Erklärung der chemischen Erscheinungen zuwandte; man wollte nicht bloß wissen, was geschah, sondern auch warum es geschah, man wollte die Verwandtschaftslehre begründen. Man erkannte, daß die Vereinigung von Elementen zu Verbindungen in unabänderlichen konstanten Gewichtsverhältnissen oder in ganz einfachen Vielfachen derselben vor sich gehe. Um dieses Gesetz zu erklären, griff man zu der Hypothese, daß die chemischen Elemente, also diejenigen Körper, die wir mit unseren chemischen Hilfsmitteln nicht weiter zerlegen können, aus ganz gleichartigen kleinsten Teilen, den Atomen, bestehen, deren Gewicht bei den einzelnen Elementen verschieden, bei demselben Elemente aber gleich ist; diese Atome sind in den Elementen, so nahm man an, zu den physisch nicht mehr zerlegbaren Molekülen verbunden und können sich zu solchen mit den Atomen eines andern

Elements vereinigen. Die Moleküle sind die kleinsten Mengen eines Körpers, die im freien Zustande existieren können; das Atom ist die kleinste Menge eines Elementes in einer chemischen Verbindung. Die Elemente wurden nun nach ihrem Atomgewicht untersucht; man kam dabei zu der Erkenntnis, daß das Atomgewicht einer Verbindung (Molekulargewicht) gleich ist der Summe der Atomgewichte der in jene eingegangenen Elemente. Man erfand weiterhin eine Zeichensprache für die Elemente und ihre Verbindungen, durch welche es ermöglicht wurde, durch Gleichungen den Akt der Zusammensetzung eines Körpers aus den Elementen auszudrücken; mit Hilfe dieser Formeln konnte man nun chemische Berechnungen ausführen, was für die Entwicklung der chemischen Technologie von großem Wert war. Ergänzt wurden diese Erkenntnisse durch die Feststellung der Volumverhältnisse, unter denen die Elemente Verbindungen eingehen; man fand nämlich, daß auch in dieser Hinsicht einfache Verhältnisse bei der Verbindung der Gase statthaben und daß gleiche Gasvolumina bei gleichem Drucke und gleicher Temperatur die gleiche Anzahl Moleküle enthalten.

Die bedeutendste Entdeckung auf chemischem Gebiete in dieser Zeit war die künstliche Darstellung des Harnstoffes aus seinen Elementen durch Wöhler; denn dadurch wurde der mystische Begriff „Lebenskraft" aus der Chemie ausgeschieden, welchem man seither die Entstehung der organischen Körper zuschrieb, und die sogenannte organische Chemie, die Chemie der Kohlenstoffverbindungen, im Gegensatz zur anorganischen, begründet. Die organischen Verbindungen wurden nun auf dieselben Gesetze zurückgeführt, die man für die anorganischen aufgestellt hatte; dadurch erhielt die physiologische Chemie eine feste Basis. Neben Wöhler war es Liebig, der diesen Zweig der Chemie, die organische, ausbaute; sein Laboratorium in Gießen wurde der Mittelpunkt der chemischen Forschungen. Besondere Verdienste erwarb sich Liebig um den Ausbau der Agrikulturchemie; er untersuchte den Lebensprozeß der Pflanzen und den Prozeß der Düngung chemisch und schuf dadurch die Bedingungen für einen rationellen Ackerbau. Ebenso hat er aber auch die bei der Ernährung des Tierkörpers vorkommenden chemischen Prozesse untersucht und so die Tierchemie begründet. Durch seine „Chemischen Briefe" (1844) verbreitete er die chemischen Kenntnisse unter die Gebildeten des Volkes.

Von großer Bedeutung für die anorganische und organische Chemie war die Lehre von der Valenz (Wertigkeit) und der chemischen Struktur oder Konstitution (Aufbau). Unter Wertigkeit eines Elements versteht man seine atombindende Kraft; als Einheit wurde hier wie beim Atomgewicht der Wasserstoff gesetzt (Cl = 1 wertig ClH, O = 2 wertig H_2O, N = 3 wertig NH_3, C = 4 wertig CH_4); auf die Valenz gründete sich dann die Lehre von der Struktur der chemischen Verbindungen (Stereochemie), die man in Formeln, in der chemischen Schreibweise ausdrückte. Aus dieser Lehre konnte man dann die physikalischen, chemischen und physiologischen Eigenschaften der Körper ableiten; allerdings sind die bezeichneten

Theorien noch auf Tatsachen, auf festgestellten Erscheinungen beruhende Spekulationen, die noch im Flusse befindlich sind. Sie sind aber von besonderem Wert für die technische Chemie; denn nun ist man in der Lage, die Struktur der Moleküle und damit der Körper willkürlich zu verändern und ihnen eine zweckdienliche zu geben (Farb- und Riechstoffe usw.).

Es konnte ja nicht ausbleiben, daß alle diese Fortschritte der wissenschaftlichen Chemie für die technische Chemie von der größten Bedeutung sein mußten; von der Mitte des 19. Jahrhunderts begann deshalb die Entwicklung der chemischen Großindustrie. Die Franzosen und Engländer gingen in dieser Hinsicht den Deutschen voran; sie wandten sich vornehmlich der Soda- und Schwefelsäurefabrikation zu, während die Deutschen, als sie sich der technischen Chemie bemächtigten, sich mit der Farbenindustrie und der Herstellung feinerer Präparate beschäftigten. So wurden aus Steinkohlenteer das Anilin, das Benzol und die Karbolsäure hergestellt; die letztere bildete wieder den Ausgang zur Erzeugung der Salizylsäure, vieler Farbstoffe und der als Sprengmittel verwandten Pikrinsäure. Eine wichtige Erfindung der Elektrochemie ist die Galvanoplastik; durch sie ist es z. B. möglich, Kunstwerke von großen Dimensionen nach den vom Künstler geschaffenen Modellen nachzubilden. Die technische Chemie überhaupt machte in den letzten Jahrzehnten auf Grund der theoretischen ungeheure Fortschritte; neue Farb- und Riechstoffe, Heilmittel usw. wurden hergestellt.

Seit Liebig hat auch die Agrikultur- und physiologische Chemie eine feste wissenschaftliche Basis erhalten. Die chemische Ansicht über Pflanzenernährung, welche der Vater der rationellen Landwirtschaft, A. Thaer, vertrat, beruhte noch auf ganz falscher Basis, auf der sogenannten Humustheorie; die ganze Fruchtbarkeit des Bodens hing hiernach von dem Humus, einem eigentümlichen Gemenge verschiedener, durch Verwesung organischer Substanzen im Boden entstandener Körper, ab, der durch die Zufuhr von Stallmist vermehrt werden konnte. Liebig warf diese Theorie über den Haufen; er stellte ihr die Mineraltheorie entgegen und stellte als Ersatz des Stallmistes den künstlichen Dünger ein.

7. Durch die Fortschritte in der Physik und Chemie wurde ganz besonders die Mineralogie gefördert; sie, die im 18. Jahrhundert kaum mehr als eine Raritätenkunde war, wurde unter dem Einfluß von Physik, Chemie und Mathematik zu einer exakten Wissenschaft. Man erkannte die Mineralien als chemische Verbindungen und gruppierte sie nach diesem Gesichtspunkte (Metalle, Salze, Erden usw.); da aber die chemische Analyse der verschiedenen Mineralien zu viel Schwierigkeiten bot, so suchte man die äußeren Kennzeichen der Mineralien (Schmelzbarkeit, Farbe, Spaltbarkeit, spezifisches Gewicht, Kristallisation) auf; man trennte nunmehr auch scharf die Mineralien von den Gesteinen und Versteinerungen. Ganz besonders aber war man bestrebt, die Kristallformen auf wenige Grundformen zurückzuführen, von denen sich die anderen ableiten ließen; auch hier waren es neben einem Franzosen (Hauy), Deutsche

(Weiß und Naumann), welche die Kristallographie fest begründeten und die auf der Annahme von Achsen beruhenden Bezeichnungen der verschiedenen Kristallsysteme und ihrer Formen schufen. Dadurch kam es, daß bei der Gruppierung der Mineralien nunmehr die geometrischen und physikalischen Eigenschaften die Hauptrolle spielten; bald traten dabei die geometrischen (kristallographische), bald die physikalischen in den Vordergrund. Die auf chemischer Grundlage beruhende Gruppierung, die von Berzelius ausgebaut oder vielmehr völlig neu gestaltet worden war, blieb aber auch noch in Geltung; es gelang ihr jedoch nicht, sich mit der auf kristallographischer Grundlage beruhenden zu vereinigen. Der Gesteinskunde leistete besonders die Mikroskopie große Dienste; hier übernahmen die Deutschen Zirkel und Rosenbusch die Führerschaft.

8. Vorenius (1622—1650), der Verfasser der ersten physikalischen Erdbeschreibung, bekannte, daß man über das Erdinnere nichts Sicheres wisse; er machte sich daher, wie auch andere Gelehrte seiner Zeit, mit Hilfe seiner Phantasie ein Bild von demselben, wobei die Ideen des Aristoteles und biblische Vorstellungen eine große Rolle spielten. Schon mehr auf von Bergleuten gemachten Beobachtungen beruhten die Ansichten des Dänen Stenson (1638—1687); er legte den Grund zu einer auf Beobachtungen und Nachdenken begründeten Geologie, in welcher die Entstehung der Gesteinsschichten und Gebirge durch Absatz aus Flüssigkeiten und die Wirkung des unterirdischen Feuers erklärt wurde. Aber seine Schrift wurde wenig beachtet; nach wie vor blieb man an den alten Vorstellungen haften und suchte den Widerspruch mit dem mosaischen Schöpfungsbericht zu vermeiden. Leibniz (1646—1716) knüpfte wieder an Descartes (1596—1650) an, welcher die aus verschiedenen Kugelschalen bestehende Erde aus den wirbelnden Bewegungen von Atomen hervorgehen ließ; die Gesteine des ursprünglich sonnenartig glühenden Erdkörpers sind nach ihm teils wässerigen, teils feurigen Ursprungs. Eine neue Theorie über die Entstehung der Erde stellte Buffon in seinen Epoques de la nature (1778) auf; ist dieselbe auch vielfach auf eine ganz schwache und unzulängliche Grundlage aufgestellt, so hat sie doch durch die Annahme sehr langer Zeiträume der Entwicklung, durch scharfe Trennung zwischen Urgesteinen, Sedimenten und vulkanischen Gesteinen und durch das Hereinziehen von pflanzen- und tiergeographischen Beobachtungen den Fortschritt der Geologie gefördert. Werner (1749—1817) vertrat die Ansicht, daß der ganze Erdkörper aus wässeriger Lösung entstanden sei (Neptunismus); er hat eingehend die verschiedenen Gesteinsarten beschrieben, ihre gegenseitigen Beziehungen, Verbreitung, Lagerung und zeitliche Aufeinanderfolge untersucht und dadurch die wissenschaftliche Grundlage der Geologie ausgebaut. Laplace (1749—1827) dagegen ließ das Sonnensystem aus einem ungeheuren rotierenden Gasballe hervorgehen; vor ihm (1755) hatte schon Kant ähnliche Gedanken über die Entstehung des Sonnensystems geäußert. Diese Kant-Laplacesche Hypothese ist noch heute die herrschende; die biblische Anschauung ließ man von da an fallen. Aber dem Neptunismus Werners trat

der Vulkanismus entgegen, der von L. v. Buch und A. v. Humboldt vertreten wurde und die Gebirge durch feuerflüssiges Gesteinsmagma, das aus Spalten der Erdrinde hervorbrach und die Schichtensteine emporhob, entstehen ließ; er hatte in den zahlreichen Beobachtungen der beiden Forscher eine feste Basis. Die Prinzipien der Geologie von Charles Lyell (1830—1833) stürzten die Katastrophentheorie und zeigten auf Grund von zahlreichen Beobachtungen, daß zur Erklärung der früheren Ereignisse der Erdgeschichte keine der Gegenwart fremden Kräfte herangezogen zu werden brauchten; er suchte die Gleichartigkeit der einst und jetzt wirkenden Kräfte nicht nur für die unorganische Welt, sondern auch für die organische nachzuweisen. Von da an entwickelten sich die Ansichten, welche noch heute in der Geologie die herrschenden sind.

9. In den fünfziger Jahren wandten die Forscher ihre Aufmerksamkeit besonders den Einzelvorgängen im Luftmeere zu, wie sie sich im „Wetter" darbieten; neben der Klimatologie entwickelte sich nun die „Witterungskunde" (Meteorologie). Eine wesentliche Unterstützung erhielt diese neue Wissenschaft in den auf Anregung A. v. Humboldts in den Kulturstaaten errichteten Stationen zur Wetterbeobachtung und in der um dieselbe Zeit aufkommenden Telegraphie; mit Hilfe der letzteren konnten sich die einzelnen Stationen untereinander verständigen und die zu erwartende Witterung mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auf wissenschaftlicher Grundlage vorhersagen. Durch die Einführung der mechanischen Wärmetheorie und der allgemeinen Bewegungslehre in die Meteorologie wurde diese allmählich in eine Physik der Atmosphäre umgestaltet; namentlich haben sich in dieser Hinsicht Hann und Mohr große Verdienste erworben. Man hat unterdessen die Instrumente und Methoden wesentlich vervollkommnet; namentlich sind es die Bergobservatorien, die Erforschung der Atmosphäre durch Luftballons und Drachen, welche den Fortschritt der Meteorologie wesentlich unterstützt haben. Von der Meteorologie aus hat auch die Klimatologie neue Anregungen erhalten; auch sie hat wesentliche Fortschritte zu verzeichnen.

10. Die Wiedererweckung der Astronomie im Abendlande erfolgte im 15. Jahrhundert; sie steht in innerem Zusammenhang mit der Erfindung der Buchdruckerkunst. Sie setzte zugleich mit dem Ersatz des der Erfahrung widersprechenden Ptolemäischen Weltsystems durch das Kopernikanische (1543) ein; auf den Schultern des Kopernikus stehen Kepler und Newton, die sein System weiter ausbauten. Kepler (1571—1630) fand die drei Gesetze der Planetenbewegung, für welche Newton (1642—1727) die Begründung gab; zu seiner Zeit wurde das Fernrohr erfunden, womit erst das Hilfsmittel zur genauen Beobachtung der Himmelskörper gegeben war, wie sie von Galilei (1564—1642) gemacht wurde. Die Vervollkommnung der optischen und mechanischen Beobachtungsmittel, die Spektralanalyse und die Photographie, ermöglichten überhaupt den Fortschritt der Astronomie im 17., 18. und 19. Jahrhundert. Zu den eifrigsten Förderern der Astronomie gehörten Herschel (1738—1822), der Begründer der

Fixsternen-Astronomie, und Mädler (1794—1874); letzterer erwarb sich namentliche große Verdienste um die Verbreitung astronomischer Kenntnisse durch volkstümliche Schriften. Gefördert wurde die wissenschaftliche Bearbeitung der beobachteten Tatsachen durch die Fortschritte auf dem Gebiete der Mathematik; seit Leibniz und Newton hat dieselbe eine neue Periode ihrer Entwicklung durchgemacht und ist besonders durch Gauß (1777—1855) u. a. weiter ausgebaut worden.

11. Hat die Entwicklung der Physik, Chemie und Mineralogie im 19. Jahrhundert zu der großartigen Entwicklung der Technik beigetragen, so hat die Entwicklung der Biologie in derselben Zeit der Weltanschauung eine feste Basis gegeben; sie selbst konnte sich aber nur dadurch zu der gegenwärtigen Höhe entwickeln, daß sie Physik und Chemie in ihren Dienst nahm. Die sogenannte Präformationstheorie, die Einschachtelungslehre, nach welcher die Entstehung der Lebewesen nur eine Enthüllung der im Keime vollständig vorgebildeten Anlage ist, wurde bekämpft; D. Fr. Wolff nahm schon 1759 diesen Kampf auf, wurde aber durch das Geschrei der herrschenden Partei, zu der auch Linné und Cuvier gehörten, niedergedonnert, so daß Goethe ihn als seinen Vorarbeiter wieder entdecken mußte. Goethe hat die leitenden Ideen zuerst vorgeschaut, zu denen der eingeschlagene Entwicklungsgang der (biologischen) Wissenschaften hindrängt und durch welche deren gegenwärtige Gestalt bedingt wird; auch Wolff und Kant hatten den Gedanken einer Verwandtschaft und gemeinsamen Abstammung aller lebenden Wesen von einer kleinen Anzahl ursprünglicher Typen oder einer Urmutter ausgedrückt. Trotzdem Cuvier den von Goethe, Lamarck u. a. ausgesprochenen Ansichten über die Entwicklung der Lebewesen entgegentrat, schuf er in der vergleichenden Anatomie der Entwicklungslehre ein mächtiges Hilfsmittel; durch sie ist er der Begründer der wissenschaftlichen Zoologie geworden. „Der Körper eines Raubtieres," sagt er, „ist mit so starker innerer Notwendigkeit ausgeführt, daß ein einzelner Teil ohne Zusammenhang mit den anderen Teilen weder bestehen kann, noch einen bestimmten Wert für die Befriedigung der Lebensbedürfnisse besitzt." Zu gleicher Zeit betonte De Candolle die morphologische Gleichwertigkeit der Organe im Gegensatz zur physiologischen. In Erasmus Darwin aber trat der erste Forscher auf, welcher u. a. auf den Einfluß des Gebrauchs oder Nichtgebrauchs der Organe auf deren Entwicklung hinwies; er hat in seinen Schriften schon ziemlich alles Wesentliche berücksichtigt, was später Lamarck als Ursache der Entwicklung der Lebewesen aufgestellt hat; auch die Theorie der geschlechtlichen Zuchtwahl ist in denselben schon im Keime enthalten.

Aber noch herrschten Linné und Cuvier im Reiche der Lebewesen; die Lehre von der Beständigkeit (Konstanz) und Unveränderlichkeit der Arten war die Grundlage der Morphologie und Systematik, obwohl Linné schon zu einer anderen Auffassung, zu der der Entwicklungslehre hinneigte. Gehemmt wurde die ganze Entwicklung der Biologie durch die Phantasien der naturphilosophischen Schule, deren Häupter Schelling und Oken waren;

sie proklamierte zwar gegenüber den Dogmen von der Konstanz der Arten das Werden der Natur und ihr Emporstreben zu immer höheren Gestaltungen, brachte diese Theorie aber durch das leichtsinnige Umspringen mit den Tatsachen und ihre phantastische Auffassung der Ideen in Mißkredit. Sie knüpfte an die schon bei Aristoteles sich vorfindende Lehre von der Stufenleiter der Wesen an, welcher sich auch Herder und Goethe anschlossen. Mehr Förderung empfing die Biologie von Etienne Geoffroy Saint-Hilaire, welcher schon tiefe Blicke in die Lebenserscheinungen der Pflanzen und Tiere und deren Zusammenhang tat; aber er fand an Cuvier einen heftigen Gegner. Dieser stellte im Anschluß an die Untersuchung der ausgestorbenen Tiere das Gesetz der Wechselbeziehungen (Korrelationen) auf, wonach „jeder Organismus ein einheitliches und geschlossenes Wesen bildet, in welchem einzelne Teile nichts abändern können, ohne in allen übrigen Teilen entsprechende Veränderungen nach sich zu ziehen"; mit Hilfe dieses Gesetzes konnte er aus der Beschaffenheit einzelner Organe eines Tieres auf die der andern schließen. Dagegen stand Lamarck G. Saint-Hilaire näher als Cuvier; er vervollständigte die von Linné und Cuvier begründete Systematik und stellte im Anschluß an E. Darwin die Grundlagen der Deszendenz-Theorie auf. Die Natur hat nach seiner Ansicht die verschiedenen Tierarten nacheinander hervorgebracht; „sie hat mit den unvollkommensten oder einfachsten begonnen und mit den vollkommensten aufgehört; sie hat ihre Organisation stufenweise kompliziert. Indem sich diese Tiere im allgemeinen über sämtliche bewohnbare Teile der Erde ausbreiten, hat jede Art derselben durch den Einfluß der äußeren Verhältnisse, in denen sie sich befand, ihre Gewohnheiten und ihre Abänderungen in ihren Teilen empfangen, die wir bei ihr beobachteten." Indem, so folgerte er, ein Organ häufiger gebraucht wird, zieht der Strom die Ernährungssäfte nach demselben hin und stärkt es und umgekehrt; durch Vererbung gehen die so erworbenen Eigenschaften auf die Nachkommen über. Den Kampf ums Dasein, auf den schon E. Darwin und auch G. S.-Hilaire hingewiesen hatten, beachtete Lamarck nicht; als Ursache der Entwicklung sah er im Anschluß an die Naturphilosophie den Trieb oder Willen an. Auch ein deutscher Arzt, Treviranus, nahm in einer Schrift: „Biologie oder Philosophie der lebenden Natur" (1802—1822) die Entwicklung der Lebewesen aus den weniger vollkommenen Wesen der Vorzeit, die durch Urzeugung entstanden seien, (Zoophytenreich) an; er ging dabei von der Annahme aus, daß eine besondere Lebenskraft allem Lebendigen innewohne, die aber durch das als Organismus aufzufassende Universum zu immer höheren Stufen der Organisation vorwärts getrieben werde, so daß durch Anpassung eine zahllose Mannigfaltigkeit in die Natur gebracht worden ist. Auch der Heidelberger Zoolog und Paläontolog Brown huldigte ähnlichen Ansichten; er nahm eine Veränderung der Arten bis zur Rassenbildung, eine Verbindung der verschiedenen Faunen durch Arten und Gattungen und die Existenz von Mischformen, welche Merkmale vereinigt aufweisen, die später in verschiedenen Gruppen getrennt er-

scheinen, an. Gegen Lamarks Deszendenzlehre verhielt er sich ablehnend; an die Stelle der Neuschöpfungen der Katastrophentheorie tritt bei ihm die planmäßig und bis heute wirkende Schöpfungskraft, durch welche die verschwindenden Organismen durch ähnliche, oft vollkommenere ersetzt werden. Aber sie alle vermochten gegen die Autorität Cuviers nicht anzukämpfen; dieser blieb mit seiner Ansicht, daß die ganze Tierwelt durch gewaltsame Katastrophen untergegangen und dann völlig neu geschaffen worden sei, Sieger.

Ohne Zweifel liegt in Linnés Gruppierung der einander ähnlichen Pflanzenarten zu Gattungen und der damit zusammenhängenden einheitlichen Namengebung ein bedeutender Fortschritt; seine weitere Gruppierung der Gattungen geschah nach Merkmalen, die sich sämtlich auf Bau und Verhältnisse der Geschlechtsorgane bezogen, und es ist für den Anfänger im Studium der Pflanzensystematik leicht, die Pflanzen mit Hilfe desselben zu bestimmen, d. h. ihre systematische Stellung und Benennung zu ermitteln. Linné selbst war sich darüber klar und hat schon 1738 darauf hingewiesen, daß sein System nur eine Vorbereitung zu einer natürlichen Gruppierung der Pflanzen sein konnte; in dieser durfte nicht einseitig der Blüten- und Fruchtbau, sondern mußte die „natürliche Symmetrie" aller Teile zum Ausdruck kommen. Versuche zu einer solchen waren schon vor Linné und auch von diesem selbst und anderen Forschern seiner Zeit gemacht worden; dadurch wurde der Begriff der natürlichen Familie und der Familienverwandtschaft in die Botanik eingeführt. Jussieu sah als den wichtigsten Teil der Pflanze den Samen an und nahm daher von ihm resp. von dem aus dem Samen entstehenden Keim aus eine Gruppierung der Pflanzen vor; weiterhin erschienen ihm dann die Blütenteile, aus denen der Samen hervorging, als die wichtigsten Pflanzenteile, und diese wurden daher für die weitere Gruppierung der Pflanzen maßgebend. Weiter ging De Candolle; er legte seiner Umformung des natürlichen Systems die Gestaltungslehre (Morphologie) zu Grunde. Seine nach induktiver Methode erfolgte Gruppierung erleichterte die Erkenntnis der Verwandtschaft der Pflanzen; leider ließ er die physiologischen Merkmale ganz außer acht und beachtete nur die morphologischen, wobei er fälschlich die Gefäße für die wichtigsten Ernährungsorgane hielt. In Deutschland stand der Fortentwicklung der natürlichen Systematik im Anschluß an die genannten Franzosen die naturphilosophische Schule entgegen, obwohl in ihren Anschauungen die Keime zur Neugestaltung der Botanik eingeschlossen waren; namentlich gilt dies von Goethes Metamorphose der Pflanzen, nach welcher Lehre alle Organe der Pflanze sich auf die beiden Grundtypen Achse (Stamm) und Seitenorgane (Blatt) zurückführen lassen, an die sich verschiedene, von Naturphilosophen aufgestellte Systeme anschlossen, die aber ihren Zweck verfehlten. Neue Gesichtspunkte wurden der Botanik durch Alex. v. Humboldt gegeben, der von Goethes Metamorphosenlehre zur tieferen Erfassung des Pflanzenlebens angeregt wurde; er legte den Grund zur Pflanzengeographie, die

später von Grisebach weiter ausgebaut wurde. R. Brown studierte die vergleichende Morphologie und Anatomie der Samenknospe und des aus ihr sich bildenden Samens; durch die Beachtung der dabei sich zeigenden Verschiedenheiten wurde eine große Vervollkommnung des natürlichen Systems ermöglicht, das Bartling und Endlicher weiter ausbauten. Damit war eigentlich das erreicht, was Linné im Auge gehabt hatte, wenn er als Ziel der Systematik die Erforschung der natürlichen Verwandtschaftsverhältnisse bezeichnet, damit war aber doch im Grunde auch die Konstanz der Arten, an der Linné mit Cuvier festgehalten hatte, tief erschüttert. Außerdem zeigte es sich, daß die Linnéschen Arten nur Sammelarten sind; die in diese eingeschlossenen kleinen Arten, die sogenannten elementaren (Unterarten), sind heute die sicher erkannten Grundeinheiten des Systems.

Die Präformationslehre, nach welcher in dem männlichen „Samentierchen" der fertige Organismus gleichsam enthalten sei und die Entwicklung nur eine Art Enthüllung bereits fertig vorgebildeter Teile darstelle, herrschte in der Zoologie bis zum Ende des 18. Jahrhunderts; die Einwürfe, welche Wolff gemacht hatte und die von Goethe wieder entdeckt wurden, blieben fast unbeachtet. Erst allmählich kamen einzelne Männer durch verschiedene Beobachtungen bei der Bildung einzelner Organe und endlich durch die der Entwicklung des Hühnchens zur Einsicht, daß die Präformationslehre falsch sei. Namentlich aber ist es E. v. Baer gewesen, der hier Wandel geschaffen hat; in seinem Hauptwerk: „Über Entwicklungsgeschichte der Tiere" (1828—1837) legte er die allgemeine Übereinstimmung der Entwicklung der Wirbeltiere bis zum Menschen dar. Nach Baer ging Wolff zu weit, wenn er der Evolution die Epigenese, die wirkliche Neubildung aller Teile und des ganzen Embryos, entgegenstellte; denn er fand, daß einzelne Teile nicht durch wirkliche Neubildung, sondern durch Umbildung aus schon Bestehendem hervorgehen. In dem Rückenstab (Rückenseite) erkannte v. Baer das in allen späteren Veränderungen der einzelnen Ordnungen sich gleichbleibende Merkmal des Wirbeltiertypus; er schloß sich daher der von Cuvier auf Grundlage der vergleichenden Anatomie aufgestellten Einteilung in vier Haupttypen (Wirbeltiere, Weichtiere, Gliedertiere, Strahltiere) an und begründete diese durch die Entwicklungsgeschichte. Er und andere fanden als hauptsächlichstes Zeichen des Fortschritts und der höheren Vollkommenheitsstufe die fortschreitende Differenzierung oder Arbeitsteilung; diese besteht darin, daß sich, je höher ein Lebewesen steigt, desto mehr Organe bei ihm für besondere Leistungen ausbilden. Baer mußte aber anderseits auch anerkennen, daß bei den Embryonen der höheren Wirbeltiere sich Entwicklungsstufen finden, welche an die Organisation ausgewachsener niederer Wirbeltiere erinnern; so entwickelt sich die Vorstellung, daß das Aufsteigen von niederen zu höheren Zuständen, das wir in der Tierreihe beobachten, in der Entwicklung des Einzelwesens wiederkehrt. Baer kommt schon 1828 mit seinen Anschauungen nahe an das biogenetische Grundgesetz heran, indem er das Verhältnis der individuellen zur allgemeinen Entwicklung erkennt; es kommt

ihm auch schon eine Ahnung, daß vielleicht auch ein Zusammenhang zwischen den Wirbeltieren und den Wirbellosen bestehe. „Je weiter wir," sagt er, „in der Entwicklungsgeschichte der Wirbeltiere zurückgehen, desto ähnlicher finden wir die Embryonen im ganzen und in den einzelnen Teilen; erst allmählich treten die Charaktere hervor, welche die größern und dann die, welche die kleinern Abteilungen der Wirbeltiere bezeichnen. Aus einem allgemeineren Typus bildet sich also der speziellere heraus. Je verschiedener zwei Tierformen sind, um desto mehr muß man in der Entwicklungsgeschichte zurückgehen, um eine Übereinstimmung zu finden." Und so ahnt v. Baer, daß man so zu einer Stufe gelangen muß, auf welcher Wirbeltiere und Wirbellose übereinstimmen und daß im Beginne der Entwicklung alle Tiere im wesentlichen sich gleich sind; er wirft schon die Frage auf, „ob nicht für alle Tiere eine gemeinsame Urform besteht." Wesentlich gefördert wurden alle diese Forschungen durch die Entdeckung der Zelle als Elementarorgan des pflanzlichen von Schleiden (1838) und des tierischen Körpers von Schwann; man verfolgte nun den Aufbau des Embryo und seiner Organe aus den Zellen (Keimkugel oder Keimblase, Keimfurchung). Der Ausbau der Entwicklungsgeschichte wirkte auch umgestaltend auf die Systematik; allmählich nahm auch diese eine neue Gestalt an.

Dem Studium der Anatomie und Entwicklungsgeschichte der Pflanzen hatte man bis ins 18. Jahrhundert wenig Aufmerksamkeit geschenkt; man sprach wohl im 17. und 18. Jahrhundert von Zellgewebe und Gefäßbündel, hatte aber von denselben, wie vom ganzen inneren Bau der Pflanzen, nur eine sehr unklare Vorstellung. Erst anfangs des 19. Jahrhunderts erschienen einige Lehrbücher infolge einer Preisaufgabe der „Göttinger Gesellschaft der Wissenschaften", welche richtigere Anschauungen vertraten; man erkannte die Geschlossenheit der Zellen, die Stärkekörner in denselben, die Spaltöffnungen, das Dickenwachstum u. dgl. Doch konnten erst durch die Verbesserung des Mikroskops im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts genauere Beobachtungen über den inneren Bau der Pflanzen angestellt werden; erst da wurden auch die Einflüsse der Naturphilosophie auf die Anschauungen über den Lebenssaft usw. überwunden. Besonders war es Mohl, der hier umgestaltend eingriff; er legte klar den Aufbau der Pflanzen aus Zellen, deren Umgestaltung und die daraus hervorgehenden Gewebe, die chemische Natur der Zellhäute, das Wachstum und seine Verschiedenheit bei den verschiedenen Pflanzengruppen usw. dar. Aber erst durch Schleiden wurde (1838) die Zelle als das eigentliche Elementarorgan dargestellt; von da an beginnt eigentlich das Verständnis der Pflanzennatur und der Pflanzenentwicklung. Bald wurde das Protoplasma als der Träger des organischen Lebens und als Muttersubstanz aller Neubildungen in der Pflanze betrachtet. Auch der Fortpflanzung der Pflanze wandte man nun besondere Aufmerksamkeit zu; die schon im 17. Jahrhundert bekannte, besonders von Sprengel Ende des 18. Jahrhunderts vertretene Ansicht über die Bestäubungsvorgänge (das ent-

deckte Geheimnis der Natur im Bau und in der Befruchtung der Blumen) fand allmählich wieder Beachtung. Über den Befruchtungsvorgang selbst gingen die Ansichten noch sehr auseinander, und man kam darüber noch nicht zu klaren Anschauungen; hier machte man sowohl bei den Phanerogamen wie bei den Kryptogamen erst in der neueren Zeit den Tatsachen entsprechende Beobachtungen.

12. Der Physiologie schenkte man schon im 18. Jahrhundert besondere Aufmerksamkeit, faßte aber nur die Pflanzen bei den diesbezüglichen Beobachtungen ins Auge, weil hier die Erscheinungen mehr an der Oberfläche liegen, der Beobachtung leichter zugänglich sind; eine feste Grundlage konnte dieselbe aber erst erhalten, nachdem die Physik und namentlich die Chemie eine weitere Stufe der Entwicklung erreicht hatten. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts, nachdem die Verbrennung durch die Chemie auf ihr Wesen zurückgeführt worden war, erkannte man die Atmung der Tiere als eine langsame Verbrennung; bald darauf erkannte man auch die Atmung der Pflanzen und kam nun zu wichtigen Aufschlüssen über die Ernährungslehre. Hindernd stand dem Fortschritt der Biologie die alte Lehre von der Lebenskraft oder den Lebensgeistern entgegen; A. v. Humboldt schrieb noch 1793: „die innere Kraft, welche den chemischen Verwandtschaften Fesseln anlegt und verhindert, daß die Elementarstoffe im Körper sich frei vereinigen, nennen wir Lebenskraft." In diese, die im lebenden Körper tätigen Kräfte von der physikalischen und chemischen Untersuchung abschließende Lehre riß die von Wöhler ins Leben gerufene organische Chemie eine mächtige Lücke; je mehr die Tier- und Pflanzenphysik und -chemie fortschritten, desto mehr verlor die Lebenskraft den Boden unter den Füßen, und je mehr dies der Fall war, desto mehr machten die biochemischen und biophysikalischen Forschungen Fortschritte. Es war ein Triumph der Physiologie, als Johs. Müller die Sinnes- und Nerventätigkeit erklärte; ihm verdankt namentlich das Gesetz von den spezifischen Sinnesenergien seinen Ursprung. Die Nerven- und Muskelphysik wurden von Du Bois-Reymond weiter ausgebaut; er stellte auf Grund seiner diesbezüglichen Untersuchungen ein besonderes System der Elektrophysiologie auf. Die Pflanzen- und Tierphysiologie erhielt dann als Ganzes eine wesentliche Förderung durch Liebig und die Entdeckung des Gesetzes von der Erhaltung der Kraft (R. Mayer); Helmholtz zeigte in seiner „Physiologischen Optik" und seiner „Lehre von den Tonempfindungen" anfangs der sechziger Jahre, daß Auge und Ohr vollkommene physikalische Instrumente sind. So mußte denn A. v. Humboldt gegen Ende seines Lebens bekennen: Nachdenken und fortgesetzte Studien in dem Gebiete der Physiologie und Chemie haben meinen früheren Glauben an eigene sogenannte Lebenskräfte tief erschüttert; im „Kosmos" bezeichnete er diese Lehre sogar als eine Mythe. Aber man geriet nun in andere Extreme; indem man die geheimnisvolle Lehre von der Lebenskraft aufgeben mußte, glaubte man alle physiologischen resp. biologischen Erscheinungen durch die Physik und Chemie erklären zu können (Materialismus;

Büchners „Kraft und Stoff" und Moleschott „Kreislauf des Lebens"). Aber ebenso unberechtigt wie der Vitalismus ist der Mechanismus, wonach das Leben mit allen seinen komplizierten Erscheinungen nichts anderes sein soll als ein chemisch-physikalisches Problem; es treten mit den lebenden Wesen Erscheinungen auf, welche man ohne Rest nicht durch die Chemie und Physik erklären kann. Mit der Lehre von der Lebenskraft steht die von der ersten Entstehung des Lebens im engsten Zusammenhang; allmählich hatte sich hier aus mancherlei Ansichten die Lehre von der freiwilligen Entstehung oder Selbstzeugung der Organismen (generatio aequivoca) gebildet. Allein die Untersuchungen von Pasteur u. a. entzogen bald auch dieser Lehre den Boden unter den Füßen; der alte Satz des Harwey, omne vivum ex ovo — alles Leben stammt aus einem Ei — wurde von Preyer in den Satz „Alles Leben stammt aus dem Leben" umgewandelt, ohne daß damit das Lebensrätsel gelöst wurde.

13. Die Paläontologie erhielt erst durch Blumenbach (Handbuch der Naturgeschichte 1779) und Buffon (Epochen der Natur 1778) einen festen Boden unter den Füßen; sie erkannten die Fossilien als Reste von meist gänzlich ausgestorbenen Lebewesen an, wobei man sich mit der Sintflutsage so gut wie möglich abzufinden suchte. Cuvier erklärte im Anschluß an den noch von Humboldt und Buch vertretenen Vulkanismus (Plutonismus), nach welchem durch Erdrevolutionen das Bestehende jedesmal vernichtet und eine Neuschöpfung nötig war, die Fossilien aus diesem Aussterben (Katastrophentheorie); die Neptunisten (Werner u. a.) dagegen erkannten aus den in den Schichten eingelagerten Schichten das Alter derselben. Noch bis ins erste Drittel des 19. Jahrhunderts hinein herrschten die wunderbarsten Ansichten über die Entstehung der Fossilien; noch Prof. v. Raumer bezeichnete 1829 die Petrefakten als eine „Entwicklungsfolge nie geborner Embryonen", wie sie von anderen vor ihm als „Versuchsmodelle des Schöpfers" bezeichnet worden waren und noch von Agassiz bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts betrachtet wurden. Erst nachdem durch Lyell der Geologie eine neue Gestalt gegeben worden war, indem er die Umgestaltung der Erdoberfläche auf noch jetzt waltende Kräfte zurückführte (1830), fiel auch Cuviers Katastrophentheorie; die Romantik wurde aus der Erdgeschichte verbannt und der Anerkennung der Kontinuität alles Lebens die freie Bahn eröffnet.

14. Neues Leben kam in die Biologie durch Ch. Darwin (1809 bis 1882), der hier eine wahre Revolution hervorrief und die Abstammungslehre in den Mittelpunkt der Biologie rückte. Allerlei Beobachtungen im Tier- und Pflanzenleben, die er, ausgestattet mit elementarer Liebe zur Natur und dem Drang zum Beobachten und Sammeln, auf einer Weltreise gemacht hatte, ließen sich nur erklären, wenn man annahm, daß die betreffenden Tiere und Pflanzen Nachkommen ausgestorbener Formen seien; zu diesen Anschauungen fand er eine annehmbare Erklärung durch das Studium einer Schrift des Nationalökonomen Malthus über die Zunahme der menschlichen Bevölkerung, nämlich die Erklärung durch die

natürliche Zuchtwahl, den Kampf (die Mitbewerbung) ums Dasein, das Überleben des Passendsten. Schon 1813 hatte man, wie Darwin berichtet, auf die Neigung der Tiere zur Veränderung und die von den Landwirten ausgeübte Zuchtwahl hingewiesen; auch von anderer Seite war im naturphilosophischen Sinne der Gedanke der Entwicklung der Lebewesen durch Abänderung, Kreuzung und Anpassung ausgesprochen worden. Auch hatte (1852) der Engländer Spencer in einer Abhandlung diesen Gegenstand behandelt; aber auch er hat wie die meisten seiner Zeitgenossen für seine Behauptungen nicht die notwendigen Beweise durch Tatsachen und Versuche beigebracht. Noch zwanzig Jahre beschäftigte sich Darwin mit der Begründung seiner Theorie durch lange und unermüdliche Studien über die Veränderlichkeit der Pflanzen und Tiere in der freien Natur und unter der Hand des Menschen und unter Berücksichtigung aller Fortschritte auf dem Gebiete der Biologie, Geologie usw., wie sie in den Schriften von v. Baer, Lyell, Schleiden, Schwann, R. Mayer u. a. vorlagen; erst 1859 veröffentlichte er seine diesbezüglichen Anschauungen in der Schrift: „Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampfe ums Dasein". Zu gleicher Zeit veröffentlichte Wallace seine Ansichten über die Zuchtwahltheorie, zu der er durch das Studium der Schriften von Lyell und Malthus und Darwins Reisewerk angeregt worden war und die er durch viele Beobachtungen auf seinen Reisen bestätigt gefunden hatte. Die neue Lehre wurde heftig von den Vertretern des Alten wie von denen der Kirchenlehre bekämpft; Darwin ließ sich dadurch nicht beirren und vervollständigte sie namentlich in den Schriften: „Das Variieren der Tiere und Pflanzen im Zustande der Domestikation" (1868), „Über die natürliche Abstammung des Menschen und über die geschlechtliche Zuchtwahl" (1871) u. a. Der Darwinismus (die Selektionstheorie) ist die von Darwin aufgestellte Theorie zur Erklärung der Abstammung der Lebewesen; sie ist also nur ein Teil der allgemeinen Entwicklungslehre (Deszendenztheorie) und tritt als solche in Verbindung mit den früher von Lamarck u. a. aufgestellten Theorien. Die von alters her vom Menschen der kulturellen Pflege unterworfenen (domestizierten) Pflanzen und Tiere zeigen nach Darwins Ansicht deutlich, daß alles Organische veränderlich ist (Gesetz der Variabilität); der Züchter wählt sich zur Nachzucht diejenigen Wesen heraus, welche die ihm vorteilhaften Eigenschaften am besten ausgeprägt zeigen (Auswahl des Passendsten) und rechnet dabei auf die Vererbung dieser Eigenschaften. Was in der künstlichen Zuchtwahl der Züchter besorgt, das besorgt in der natürlichen Zuchtwahl der Kampf ums Dasein; nur diejenigen Wesen gehen siegreich aus demselben hervor, welche am vollkommensten den gegebenen Existenzbedingungen angepaßt sind oder sich anzupassen vermögen (Gesetz der Anpassung). Der Einwendung, daß die Züchter noch keine Rassen hervorgebracht hätten, die sich nicht mehr kreuzen können, hielt Darwin die Behauptung entgegen, daß dazu eine lange Zeit gehöre; er nahm also für seine Hypothese dasselbe Recht in Anspruch, das Lyell für seine bezüg-

lich der geologischen Formationen in Anspruch genommen hatte. Darwins Verdienst ist es, daß er, gestützt auf ein ungeheuer großes Tatsachenmaterial, die Abstammungslehre aus dem bloßen Bereiche der Meinung rückte und zur wissenschaftlichen Hypothese ausarbeitete, auf Grund deren viele, bis dahin noch durchaus rätselhafte Erscheinungen einer rationellen Erklärung näher gebracht wurden. Seine Theorie hat während seines Lebens und nach seinem Tode scharfe Kritik von Anhängern und Gegnern erfahren; v. Baer verwarf sie, soweit es sich um die natürliche Zuchtwahl handelte. Das Gesetz der Entwicklung hatte Baer schon 1834 anerkannt; an ihm hielt er auch fest nach dem Erscheinen von Darwins Schriften. Nach seiner Auffassung ist es die Aufgabe der Naturforschung, zu erfassen, wie in zielstrebigen Notwendigkeiten und notwendig verfolgten Zielen das Naturleben besteht. Baer teilt die Ansicht, daß sich bei dieser Zielstrebigkeit die einzelnen Tierarten auseinander, die verwandten Formen aus einer Mittelform entwickelt haben; aber er kann nicht alle Tiere, auch die höheren, als Nachkommen der allereinfachsten ansehen. Haeckel stellte in seiner „Generellen Morphologie" (1866) ein genealogisches System (Stammbaum) auf und gab (1868) in seiner „Natürlichen Schöpfungsgeschichte" eine populär-wissenschaftliche Darstellung der Deszendenzlehre; er neigt mehr wie Darwin zu philosophischen Betrachtungen hin und gerät daher vielfach in philosophische Spekulationen. Auf Grund zahlreicher Beobachtungen und Untersuchungen von verschiedenen Naturforschern und ihm selbst stellte Haeckel als biogenetisches Grundgesetz auf: „Die persönliche Entwicklung (Ontogenese) ist eine abgekürzte Wiederholung der Stammesentwicklung (Phylogenese)"; das Studium der Entwicklungsgeschichte wurde dadurch zum Wegweiser für die Entwicklung der Verwandtschaften und Abstammungsverhältnisse. Baer, welcher schon 1828 mit seinen Anschauungen nahe an das biogenetische Grundgesetz herangekommen war, kann der Haeckelschen Fassung desselben nicht zustimmen; denn nach seiner Ansicht durchläuft die Entwicklung eines Tieres nicht die Tierreihe, sondern geht von den allgemeineren Charakteren einer größeren Gruppe zu den spezielleren und speziellsten über, so daß nur ganz im allgemeinen sich die Entwicklungsreihe der gesamten Tierformen mit der Entwicklung eines Individuums vergleichen läßt. Die von Darwin vertretene Entwicklungslehre (Deszendenztheorie) ist im allgemeinen anerkannt worden; die von ihm dagegen aufgestellte Züchtungslehre (Selektionstheorie) wird noch vielfach bekämpft. Dem Einfluß der Umgebung, der physikalischen Lebensbedingungen, mißt man vielfach eine viel größere Bedeutung bei als der natürlichen Zuchtwahl und dem Kampfe ums Dasein.

Der Darwinismus brachte neues Leben in die Biologie und durch sie in die mit ihr verwandten Wissenschaften; neue Probleme traten auf und wurden Gegenstand der Untersuchung. Man wandte seine Aufmerksamkeit der Untersuchung der Meerestiefen und überseeischen Länder zu; durch Tiefsee-Expeditionen und Reisen der Naturforscher wurden zahlreiche Le-

bensformen bekannt und gaben Veranlassung zu lehrreichen biologischen Beobachtungen. Besondere Aufmerksamkeit wandte man den einzelligen Organismen zu, die von manchen Forschern als ein zwischen Pflanzen und Tieren stehendes Reich, Protistenreich, angesehen wurden; man erkannte sie in ihren toten Formen als Urheber ganzer Erdschichten und in ihren lebenden als Ursache von den Prozessen der Fäulnis, der Gärung und sehr zahlreicher pflanzlicher und tierischer Krankheiten (Bakteriologie). Weiterhin beschäftigte man sich eingehend mit den Wechselbeziehungen der Lebewesen, besonders mit der von Blumen und Insekten (Müller, Ludwig u. a.), und dem Einfluß derselben auf Körpergestalt und Lebensweise beider; das führte zu einer eingehenden Untersuchung der Blütenbiologie überhaupt. Ein ähnliches Beobachtungsfeld lieferten die Verbreitung der Samen und die hierzu vorhandenen Einrichtungen. Die Schutzeinrichtungen sehr vieler Pflanzen gegen ungebetene Gäste wurden von Kerner von Marilaun eingehend studiert (Illustriertes Pflanzenleben); ebenso untersuchte man die Schutzvorrichtungen der Pflanzen gegen klimatische Einflüsse. Großes Interesse gewährte auch die Entdeckung der Lebensgemeinschaften, in denen Tiere und Pflanzen unter sich und wechselseitig stehen. Die Entwicklung jedes Wesens aus einer Zelle (Ei) durch häufig wiederkehrende Teilung und Gruppierung der so entstehenden Zellen zu Organen ist eine feststehende Tatsache; die Deszendenzlehre dagegen ist eine Hypothese und wird wohl auch immer eine solche bleiben; die Beweise für sie können in keinem Falle direkte sein, weil das menschliche Leben zu kurz ist, um die Umwandlung einer Art in die andere beobachten zu können.

15. Die Geographie wurde im 16. und 17. Jahrhundert nur vom Nützlichkeitsstandpunkte betrachtet; Hübner gab im Jahre 1693 „Kurze Fragen aus der Alten und Neuen Geographie zum guten Fundamente der kurieusen und politischen Wissenschaften" heraus; in demselben Sinne wie er erklärte sein Sohn die Geographie für eine „Instrumental-Wissenschaft, die fast bei Erlernung aller andern Wissenschaften Dienste tun muß". Man hob den Wert geographischer Kenntnisse für den Theologen, Politiker, Rechtsgelehrten, Staatsrat, Philosophen und Arzt hervor; man betonte den Nutzen der Landkarten für „galante Höfe" und „bei Informierung des jungen Prinzen". In Büschings Erdbeschreibung von 1754 wird der Nutzen der Erdbeschreibung in der Förderung der Erkenntnis Gottes gesehen; eine gute Erdbeschreibung sei „eine wichtige Erklärung der Lehre von der göttlichen Vorsehung und gehöre unter die nötigsten und nützlichsten Bücher". Es sei aber auch, so fährt er weiter fort, „allemal unangenehm und in manchem Fall schimpflich, wenn man die Zeitungen und Geschichtsbücher liest, oder sonst im gemeinen Leben von Kriegen, Land- und Seereisen, merkwürdigen Begebenheiten und dergleichen Dingen hört und nicht weiß, wo die Länder und Orte liegen, von denen die Rede ist, und wie sie beschaffen sind." Dem Regenten, dem Staatsmann, dem Gottesgelehrten, Naturkundigen, dem Kaufmann und Reisenden ist nach

Büsching die Geographie unentbehrlich; „allen übrigen Arten von Menschen dient die Erdbeschreibung zu einer nützlichen Belustigung". Auch Herder nennt sie die Grundwissenschaft aller Studien; „Handel und Politik, Ökonomie und Recht, Arzneikunst und alle praktische Menschenkenntnis und Menschenbearbeitung gründen sich auf Geographie und Geschichte". Der Nützlichkeitsdrang konnte am besten durch die besondere Berücksichtigung des politischen Gesichtspunktes befriedigt werden; auch gab es hinreichende Kenntnisse in der physischen Erdkunde nicht, die als Grundlage zu einer solchen dienen konnten. Man brachte daher eine Masse Notizen aus allen Gebieten des Wissenswerten, die nur in irgendwelcher Hinsicht mit der Geographie in Beziehung standen; Handel und Gewerbe, Krieg und Frieden, Kunst und Wissenschaft, Privat- und Staatsleben waren vertreten. Die Kosmographien des 16. und 17. Jahrhunderts, z. B. die von Sebastian Franck und Sebastian Münster, bringen ein Sammelsurium von Wissensstoffen, in dem Fabel und Wirklichkeit gemischt sind; durch antiquarische, historische, kirchliche, politische und dgl. Zusätze suchte man das Studium angenehmer zu machen. Von Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Angaben konnte auch keine Rede sein, da es an zuverlässigen Reisebeobachtungen und darauf beruhenden Karten fehlte; allerdings waren schon im 15. Jahrhundert ein Globus von Martin Behaim und Landkarten von Münster u. a. verfertigt worden, aber sie waren nur mangelhafte Versuche einer bildlichen Darstellung der Erdoberfläche. Erst Gerhard Krämer (Mercator) schuf im 16. Jahrhundert genauere Karten; zu gleicher Zeit erschienen die Städtebeschreibungen (Topographien) von Merian u. a., die mit zahlreichen Bildern versehen waren. Joh. Hübner hebt hervor, daß er in seinem oben erwähnten Buche „der Historie zu gefallen alle Orte in specie berührt, welche durch Schlachten, Belagerungen, Friedensschlüsse, Successionsstreit, Zusammenkünfte und andere merkwürdige Begebenheiten sind behandelt worden, daß bei allen Königreichen die vornehmsten Städte, Festungen und Häfen, die Beschaffenheit des Landes und der Einwohner, das Regiment und die Religion ist spezifiziert worden, das ist der Politik zu Gefallen geschehen. In dem genealogischen Studio habe ich den Weg dergestalt gebähnet, daß ich alle Residenzen und Appanagen abservieret, und in dem einigen Frankreich wenigstens 40 Örter hineingeändert habe, ohne welche die Geschlechtsregister der vornehmsten Familien in Frankreich nicht wohl können verstanden werden"! Vor allen Dingen betonte man die politische Seite der Geographie; „die Abteilung der Erde nach den politischen Grenzen der Reiche soll die vornehmste und erste sein, weil den meisten Lesern an dieser unfehlbar mehr als an der andern gelegen und als solche viel nötiger ist", sagt ein geographischer Schriftsteller von 1727. Die „geographia politica", so sagt ein anderer zu derselben Zeit, sei die Richtschnur und der Grund der „geographia naturalis"; denn jene gäbe den Ländern ihre Benennungen, während diese nur die Lage, Gewässer, Berge und dgl. angäbe. Im 16.—18. Jahrhundert bestanden die Wissenschaften nur aus isolierten

Mitteilungen, aus einem Aggregat von zusammengehäuften Einzelheiten; so war auch die Geographie eine mechanische Mischung von einzelnen, durch die Rücksicht auf den Nutzen für ganz fremde Zwecke zusammengerafften Tatsachen. Auch Büschings „Neue Erdbeschreibung" (1754), die das wichtigste geographische Werk in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist, zeigt diesen Mangel, weil sie eben die physische Grundlage vernachlässigte; sein Verdienst liegt in der vollständigen Darstellung der politischen Geographie, einer geographisch-statistischen Länder- und Staatenbeschreibung. Erst Gatterer stellte in seinem „Abriß der Geographie" (1775) die Berechtigung der physischen Erdkunde gegenüber der politischen fest; er versucht auch eine zusammenhängende Darstellung des geographischen Wissensstoffes, was ihm allerdings bei der mangelhaften Kenntnis der physischen Verhältnisse der Länder nur in geringem Maße gelingt. Die Karten konnten, abgesehen von den Polarkalotten, anfangs des 18. Jahrhunderts die Umrisse der Erdteile mit ganz befriedigender Annäherung an die Wirklichkeit wiedergeben; im Innern sah es allerdings noch stellenweise recht betrübend aus, und selbst die Kenntnis Europas ließ noch recht viel zu wünschen übrig. Entdeckungen im strengen Sinne des Wortes waren im 17. Jahrhundert auf europäischem Boden nicht mehr zu machen; aber dennoch gab es selbst in den kultivierteren Ländern noch viele dunkle Stellen. Reisebeschreibungen waren zwar eine beliebte Lektüre; aber sie behandelten meist bequem zugängliche Gegenden. Noch größer waren natürlich die Lücken in der Kenntnis der außereuropäischen Länder; der schwarze Erdteil war im 18. Jahrhundert noch, soweit die Landkarte Auskunft gab, ein nur allzu weißer. In der Zeit der Aufklärung machte die Geographie sich nicht nur neue Territorien untertan, sondern kam auch auf dem Wege der wissenschaftlichen Ausgestaltung um manch kräftigen Schritt vorwärts; denn die Reisebeschreiber, nicht selten hochgebildete Leute, hatten ein großes Material angesammelt und den Geographen zur Verfügung gestellt. Die Technik der Kartenherstellung und Kartenvervielfältigung erfuhr große Verbesserungen; auch andere geographische Anschauungsmittel (Profile, Panoramen, Globen) erfuhren Verbesserungen. Die astronomischen Grundlagen der Erdkunde wurden ausgebaut; dasselbe war bei den physikalischen der Fall. Aber eine wissenschaftliche Länderkunde hat das 18. Jahrhundert noch nicht gehabt; es fehlte die Einsicht in die Notwendigkeit, die zahllosen Einzelergebnisse der geographischen Forschung zu einem einheitlichen Ganzen zu vereinigen. Aber der Anstoß zum besseren Verständnis der Geographie als Wissenschaft war gegeben; nach einem Zeitgenossen von Gatterer, Müller, ist die „Erdbeschreibung ein Gemälde des Erdbodens, wie er ist und was der Mensch aus ihm zu machen weiß und wagt, eine Beschreibung des Himmels, der Erde, der Menschen und ihres Einflusses aufeinander". Schulze unterscheidet in seinem „Lehrbuch der natürlichen Grenz- und Länderkunde" (1787): natürliche Länderkunde und politische Geographie (Staatenkunde); jene soll mit den Ländern der Erde ohne Rücksicht auf die Bewohner und ihre Werke und ihr bürgerliches

Zusammenleben, diese mit den Bewohnern bekannt machen. Gaspari unterscheidet in seinem „Lehrbuch der Erdbeschreibung" (1792) scharf zwischen Länder und Staaten; „die Grenzen der Länder," sagt er, „sind mehrenteils von der Natur bestimmt, durch Gebirge, Meere und Ströme, die Grenzen der Staaten hängen lediglich von Verträgen ab." Im wesentlichen behält die Geographie aber ihren politischen Charakter; sie „betrachtet die Erde als einen Wohnplatz vernünftiger Geschöpfe, unter welche die Erde geteilt ist und die in Gesellschaften, in Staaten, leben" (Gaspari). Einen wirklichen Fortschritt finden wir bei Hommeyer (Beiträge zur Militärgeographie der europäischen Staaten. 1805); er legt seinen geographischen Betrachtungen in der Tat die physischen Verhältnisse zugrunde. Vor allen Dingen, sagt er, müsse man sich die Physiognomie des ganzen Staatslandes ohne Rücksicht auf politische Verfassung zum Vorwurfe wählen, weil die Beschaffenheit des Landes das erste und wichtigste sei, indem sie die Grundlage der ganzen Staatsmacht umfasse; daher erörtert er erst den mathematisch-geographischen (geographische Lage), den physisch-geographischen (Oberflächengestalt und Bewässerung), den physikalisch-geographischen (Anordnung der Terraingegenstände) und den ästhetisch-geographischen (Eindruck aufs Gemüt) Charakter der europäischen Erdfläche und die politisch-geographischen Verhältnisse (Kultur, Industrie, Einteilung, Schulen, Gesundheit, Heere). Um diese Zeit wies man auch auf die Wichtigkeit der Feststellung der Tatsachen hin; Büsching war einer der ersten, der alles selbst untersuchen und aus den ersten und besten Quellen schöpfen wollte. Man betonte, daß auch die Geographie sich auf die Erfahrung aufbauen müsse; auch wies man auf die Notwendigkeit einer kritischen Prüfung der Quellen und Tatsachen hin. Den Stoff für eine Ausdehnung dieses Grundsatzes auf das ganze Gebiet der Geographie lieferten die seit den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts zahlreich stattfindenden naturhistorischen und geographischen Reisen (Cook u. a.); auch die Entwicklung der Geologie als Wissenschaft, die damals stattfand, hatte heilsame Folgen für die Geographie. Mit Cook begann tatsächlich erst die Zeit der vorwiegend wissenschaftlichen Zwecken dienenden Reisen; besonders begann durch die Gründung der Afrikan Association, der ältesten geographischen Gesellschaft der Welt, für die wissenschaftliche Erforschung der Erdoberfläche eine Periode, die der Geographie eine große Summe sichergestellter Tatsachen zuführte. Es ist bekannt, wie lebhaft damals das Naturgefühl erwachte und durch Rousseau gepflegt wurde; die „Neue Heloise" lenkte die Blicke der gebildeten Welt auf eine neue Quelle des Genusses, auf die bisher noch unbekannte Alpennatur hin und erschloß durch eine Schilderung derselben das Verständnis für sie; schon um 1790 war daher die Schweiz das am meisten von Fremden besuchte Land Europas, das man 60 Jahre vorher in Deutschland fast nicht kannte.

Immer lauter erhob man infolgedessen die Forderung, die Naturbeschreibung der Erdräume zur Grundlage aller weiteren Betrachtung zu

machen und die Erdoberfläche in ihrem gesetzlichen Zusammenhang zu erfassen; am lautesten forderte dies Zeune in seiner „Gea, Versuch einer wissenschaftlichen Erdbeschreibung" (1808). Der von Zeune aufgestellte Grundsatz, „statt des Veränderlichen und Fließenden das Unveränderliche und Feste zur Grundlage zu machen", wurde allgemein anerkannt, zumal ja die französische Revolution und ihre Folgen die Unsicherheit der politischen Verhältnisse als Grundlage der Geographie deutlich dargetan hatten; es entbrannte aber ein heftiger Krieg darüber, was das Unveränderliche und Feste sein solle, die Gewässer oder Gebirge und Landrücken oder Höhen und Tiefen zugleich. Der genannte Hommeyer gab (1810) eine „Reine Geographie von Europa" heraus und ein Jahr später (1811) eine „Einleitung in die Wissenschaft der reinen Geographie"; er will eine „allgemeine Terrainbeschreibung der europäischen Erdfläche" geben, ein Bild von der Gestalt der Oberfläche der Länder und ihrer Teile, der Landschaften. Dabei scheidet er die astronomischen, klimatischen, geologischen und biologischen Verhältnisse vollständig aus; die politische Geographie tritt selbstverständlich auch außerhalb dieses Rahmens. In dieser Zeit trat auch Ritter auf; er trat entschieden für das Studium des Naturcharakters der Länder ein. Unterdessen hatte Rühle von Lilienstein (Hieroglyphen oder Blicke aus dem Gebiete der Wissenschaft in die Geschichte des Tages, 1809) auf den innigen Zusammenhang zwischen Geographie und Geschichte hingewiesen, da eine ohne die andere weder gelehrt noch gelernt werden könne; in einem System der Geographie soll nach seiner Ansicht behandelt werden: Die Erde als Planet, als organisches Ganzes, als Wohnplatz lebendiger Wesen und als Wohnplatz der Menschen. Der Pestalozzianer Henning bezeichnet in seinem „Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie" (1812) die Natureinteilungen der Erdoberfläche als „das Fundament alles übrigen Wissens um die Natur der Erdoberfläche", auf welchem sowohl die physische wie die politische Geographie ruhten; auch der Mensch als Sohn der Erde gehöre zur letzteren, und es sei einerseits unter anderem die Einwirkung des Landes auf seine Bewohner durch Beschaffenheit des Bodens, des Klimas und der Naturprodukte zu behandeln, anderseits aber auch zu zeigen, wie die Bewohner eines Landes auf dasselbe einwirkten, es benutzten und veränderten. Henning betont aber auch, daß alles in seinem natürlichen Zusammenhang und in seiner gegenseitigen Wechselwirkung zu erfassen sei; er erkennt ausdrücklich an, durch den Pestalozzianer Tobler, den Bearbeiter der Geographie in Iferten, wie auch durch Ritter auf den von ihm eingeschlagenen Weg hingewiesen zu sein; Ritter aber behauptete, Tobler habe der Geographie ihre Basis als Wissenschaft gegeben. Dieser aber war ohne jede Verbindung mit der literarischen Entwicklung der Geographie jener Tage; er wirkte durch Lehre und Beispiel sowie durch freundschaftliche handschriftliche Mitteilungen. Das ganze Bestreben ging darauf hinaus, die Geographie zu einer selbständigen Wissenschaft zu erheben; um dieses Ziel zu erreichen, mußte man den bis zum 19. Jahrhundert herrschenden Nützlichkeitsstandpunkt verlassen, was

auch der Fall war. Man wies energisch zurück, daß die Geographie die Grundlage für irgend welche Berufsbildung und nur nach ihrem Nutzen für dieselbe zu betrachten sei; man forderte dagegen, daß sie allein um ihrer selbst willen gelehrt, allein auf ihr eigenes Wesen begründet und als einheitliches Ganzes erfaßt werde. Man ging also einerseits von der physischen Geographie als Grundlage aus und schloß daran die Betrachtung der Erde als Wohnplatz der Menschen; anderseits kam man auch zu der Erkenntnis, daß die Geographie nicht eine Sammlung zusammenhangloser Kenntnisse sei, sondern sie habe den natürlichen Zusammenhang und die gegenseitige Wechselwirkung der einzelnen Faktoren ins Auge zu fassen.

16. Um die gleiche Zeit, als die beiden hervorragenden deutschen Begleiter Cooks auf seiner zweiten Weltfahrt, Forster Vater und Sohn, ihre geographischen Beobachtungen veröffentlichten, hielt Herder als Ephorus des Weimarer Gymnasiums eine Schulrede über die Bedeutung der Geographie und die Nützlichkeit ihres Studiums; damit beginnt eine neue Zeit in der Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand, der allerdings schon Büsching, Gatterer u. a. vorgearbeitet hatten. In seinen „Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit" sucht Herder auch „die großen Gesetze, die allgemein auf unserem Erdball herrschen, und wodurch er das, was er ist, ward", aufzufinden; denn der Mensch muß doch nach seiner Ansicht das Haus kennen, in dem er wohnt, den Schauplatz, auf dem er leben und handeln soll, und soll aus dieser Kenntnis Klugheit, Menschlichkeit und Religion gewinnen. Aber noch fehlte der wissenschaftliche Boden, auf dem sich eine solche Naturphilosophie aufbauen ließ; denn obwohl im 18. Jahrhundert der geographische Horizont außerordentlich erweitert worden war, gab es doch noch selbst in Europa genug Länder, in denen erst ein Anfang mit der Erforschung und der dieselbe vorbereitenden Kartierung gemacht worden war; man kann sich darüber nicht wundern, wenn man bedenkt, wie selbst in Kulturländern das Reisen noch sehr erschwert war. Nachdem man durch die Besuche der Schweiz die Scheu vor dem Hochgebirge einmal überwunden und mit der genaueren Erforschung derselben begonnen hatte, wandte man sich auch der Erforschung der Gebirgswelt anderer Länder zu; wesentlich gefördert wurde diese Erforschung, wie die geographische Forschung überhaupt, durch das staatliche Vermessungswesen und die geologische Landesdurchforschung. „Die Ära der wissenschaftlichen Reisen," sagt Ratzel, „die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts an die Stelle der Länder und Meere entdeckenden, die großen Züge der Erde enthüllenden Expeditionen getreten war, hatte eine Masse Resultate aufgehäuft; die Kartographie lieferte bessere Bilder, als je vorher, weil die Messungen genauer und ungemein viel zahlreicher und die Darstellungsmittel vervollkommnet waren; die Geologie hatte die Gebirgskunde und die Lehre von den Vulkanen in Angriff genommen; die Meteorologie war zur Entwerfung graphischer Darstellungen der gewonnenen Resultate fortgeschritten; die Pflanzen- und Tiergeographie waren als besondere Zweige der betreffenden natur-

wissenschaftlichen Disziplin bearbeitet worden; endlich war die Bevölkerungsstatistik zur Wissenschaft geworden, und die Anthropologie strebte demselben Ziel zu. Herders Bedeutung für die Geographie liegt darin, daß er die Schwelle überschritt von der Teilbetrachtung der Völker zur Gesamtauffassung der Menschheit, von gelegentlichen Bemerkungen zu einer umfassenden Darstellung, von der fragmentarischen Weltgeschichte zur eigentlichen Menschheitsgeschichte." Der Mann aber, der zu all diesen Umgestaltungen und Fortschritten auf dem Gebiet der geographischen Wissenschaft die mächtigsten Anregungen gegeben und selbst daran mitgearbeitet hat, ist A. v. Humboldt.

17. Als Begründer der Geographie als Wissenschaft wird gewöhnlich Karl Ritter angesehen; nicht ganz mit Recht, denn soweit er der Geographie eine neue Form gegeben hat, steht er auf den Schultern des Alex. v. Humboldt und unter dem Einfluß der geographischen Zeitgenossenschaft. Alex. v. Humboldt nahm die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen und geographischen Wissenschaft in sich auf, bevor er seine Reisen nach Amerika und Asien antrat; auf dem so gewonnenen festen Boden baute er nun auf Grund der auf diesen Reisen gemachten Beobachtungen die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften aus und schuf eine Reihe von neuen Zweigen, die die Fundamente zu der wissenschaftlichen Geographie enthielten: die Physik des Meeres und des Festlandes, die Klimatologie, die Pflanzen- und Tiergeographie. Die Richtung seines Geistes ging immer auf das Ganze, den Zusammenhang und den Vergleich der einzelnen Teile unter sich hin; er erkannte den kausalen Zusammenhang zwischen Boden, Bewässerung, Klima, Pflanzenwelt, Tierwelt, Ansiedlungs- und Wirtschaftsweise, Lebensgewohnheiten und Gesittung der Menschen. So machte er die Erdkunde aus einer Ortskunde zur Naturkunde; er ging dabei von der Voraussetzung aus, daß das Einzelne erst aus seiner Stellung im Ganzen erkannt werden könne. Er beschenkte das deutsche Volk neben zahlreichen Fachschriften mit den „Ansichten der Natur" und dem „Kosmos"; in ihnen erscheint die Einzelerscheinung stets im Zusammenhang des Ganzen. Im „Kosmos" beginnt er mit allgemeinen Erörterungen über Naturgenuß und wissenschaftliche Naturbeobachtung, stellt dann das Naturgemälde im Überblick dar und führt es endlich in den Einzelheiten aus; daran reiht sich eine Geschichte der physischen Weltanschauung, der Astronomie und der Erdkunde. „In das empirische Gebiet objektiver sinnlicher Betrachtung, in die Schilderung des Gewordenen, des dermaligen Zustandes unseres Planeten gehören nicht die geheimnisvollen und ungelösten Probleme des Werdens; die Weltbeschreibung, nüchtern an die Realität gefesselt, bleibt nicht aus Schüchternheit, sondern nach der Natur ihres Inhaltes und ihrer Begrenzung, den dunkeln Anfängen einer Geschichte der Organismen fremd, wenn das Wort Geschichte hier in seinem gebräuchlichsten Sinne genommen wird." In diesen Worten kommt Humboldts Auffassung der Aufgabe der Geographie und der Biologie zum Ausdruck; er konnte sich zur höheren Auffassung vom Standpunkte einer

stetigen Entwicklung des Unorganischen und Organischen noch nicht erheben. Doch weist er darauf hin, „daß in der anorganischen Erdrinde dieselben Stoffe vorhanden sind, welche das Gerüste der Tiere und Pflanzen bilden, daß in diesen wie in jenen dieselben Kräfte walten, welche Stoffe verbinden und trennen, welche sie gestalten und flüssig machen; in den organischen Geweben aber Bedingungen unterwerfen, die noch unergründet unter der sehr unbestimmten Benennung von Wirkungen der Lebenskräfte nach mehr oder minder glücklich geahnten Analogien systematisch gruppiert werden".

18. So war durch Humboldt der Weg gebahnt und auch durch ihn und andere Reisende das Material geboten, um aus der Geographie eine Wissenschaft zu machen; K. Ritter ist der Baumeister gewesen. Er wurde schon als Schüler im Philanthropin zu Schnepfental von Guts-Muths für die Geographie begeistert; mit Guts-Muths blieb er bis zu dessen Tod in der innigsten Beziehung und holte sich bei ihm Rat bei seinen größeren Arbeiten. Schon in dem „Handbuch von Europa" (1804) will er den Leser befähigen, sich „zu einer lebendigen Ansicht des ganzen Landes, seiner Natur- und Kunstprodukte, der Menschen- und Naturwelt zu erheben und dieses alles als ein zusammenhängendes Ganzes so vorzustellen, daß sich die wichtigsten Resultate über die Natur und den Menschen von selbst zumal durch die gegenseitige Vergleichung entwickelten. Die Erde und ihre Bewohner stehen in der genauesten Wechselverbindung, und ein Teil läßt sich ohne den anderen nicht in allen seinen Verhältnissen darstellen. Daher werden Geschichte und Geographie immer unzertrennliche Gefährten bleiben müssen. Das Land wirkt auf die Bewohner und die Bewohner wirken auf das Land". Damit bezeichnet Ritter klar den Zweck, den er bei seinen geographischen Arbeiten im Auge hatte; er ging auf den Nachweis des Zusammenhangs aller Erscheinungen der Natur und Geschichte von Herodot bis auf unsere Zeiten aus. Das Ziel war nicht neu; er faßte es enger und allerdings auch einseitiger als Humboldt, verfolgte es aber tiefer und eingehender. Sein Augenmerk richtete er zunächst auf die Feststellung der Tatsachen auf Grund eindringendsten kritischen Quellenstudiums; das genannte Werk sollte „auch die kritische Durcharbeitung des geographischen Stoffes zu einer dadurch erst möglich werdenden formellen Wissenschaft der Geographie mit enthalten". Erst wenn dies geschehen, dann war nach seiner Ansicht eine generelle Schilderung im Zusammenhange, eine generalisierende Form der Darstellung, eine wahrhafte Charakteristik der Länder und Landschaften mit ihren Funktionen im Haushalte der Natur und Geschichte möglich; in dieser Weise wollte er nach vollständiger Würdigung und gegenseitiger kritischer Vergleichung aller Beobachtungen das Wesen des Gesamten durch das Besondere erleuchten und in seinen Einzelheiten wie in seinem Ganzen charakterisieren. Für die Lösung dieser rein wissenschaftlichen Aufgabe boten ihm die Arbeiten Humboldts das beste Material, die besten Vorarbeiten; er hatte ihn persönlich (1806) kennen gelernt und schrieb über den von ihm gehörten Vortrag desselben

über die Steppen und Wüsten an Guts-Muths: „Noch nie wurde von irgend einer Gegend ein so anschauliches, in sich vollkommenes Bild in mir erweckt, als durch Humboldt in mir von den Kordilleren entstand.“ Seinen oben bezeichneten Zweck suchte Ritter in dem oben bezeichneten Werke dadurch zu erreichen, daß er eine geschichtliche Einleitung vorausschickte, dann die plastischen Formen und ihre natürliche Ausstattung, sowie kulturgeographischen Verhältnisse darstellte; zum Schluß folgten Übersichtsreihen der Bevölkerungszahlen. In seinem „Handbuch der allgemeinen Erdkunde“ faßte Ritter die Geographie als die Wissenschaft auf, welche das aus der Erdoberfläche sich selbst ergebende Gesetzmäßige zu erkennen habe; „die Erde,“ so schrieb er, „wird als Erde zur Anschauung gebracht, in ihrer Gestalt, Bildung, in ihrem Bau, in ihren Bestandteilen, ihrer Bekleidung, in ihrem Leben, gleichsam als das größte Lebendige, das mit Hieroglyphen bedeckt ist, die seine Geschichte verkündigen.“ Erst 1817 erschien das Werk unter dem Titel: „Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften“; es ist „als öffentliches Zeichen der innigsten Verehrung und Dankbarkeit“ Guts-Muths und Pestalozzi gewidmet. In einem Briefe, der wahrscheinlich an Guts-Muths gerichtet ist, deutet Ritter den Einfluß von Pestalozzis Idee auf sein Werk mit folgenden Worten an: „Um dieses Ganges willen vom Einfachen zum Zusammengesetzten in räumlichen, zeitlichen und physischen Verhältnissen und darum, weil hier aus der vorgeführten Anschauung immer erst die Regel oder das Gesetz als Resultat hervorgeht, kann man von dieser wissenschaftlichen Bearbeitung sagen, daß sie im Geiste der Pestalozzischen Methode unternommen ist.“ Neben die kritische Feststellung der Tatsachen stellt Ritter in diesem Werk die Erforschung und Darstellung der Ursachen und Folgen der geographischen Tatsachen und ihres Zusammenhanges; nach der Kenntnis des Einzelnen, so schreibt er an Guts-Muths, „geht die Methode zur zweiten Übung über, zur Vergleichung dieses Einzelnen nach allen Gesichtspunkten, die im Einzelnen vorkommen“, um so zur vollendeten Kenntnis des Ganzen zu gelangen. Der Haupt- und Endzweck aber war, die geographisch-physikalischen Verhältnisse der Erdoberfläche in ihrem Naturzusammenhange und ihrem Einflusse auf die körperlich und geistig sich entwickelnde Menschheit darzustellen; er will den natürlichen und historischen Charakter der einzelnen Erdräume mit den verwandten Bildungen untereinander vergleichen und mit ihren Gegensätzen zusammenhalten, um so den Blick auf Natur und Geschichte in alter, mittlerer und neuerer Zeit aufzuhellen. „Es kommen,“ sagt er, „nach und nach alle wesentlichen Naturverhältnisse zur Sprache, in welche die Völker auf diesem Erdenrunde gestellt sind, und es sollen aus diesen alle Hauptrichtungen ihrer entwickelteren Zustände, welche die Natur bringt, hervorgehen;“ die Aufgabe der vergleichenden Erdkunde ist also im Sinne Ritters die Erforschung des kausalen Zusammenhangs aller Erscheinungen

der Erdoberfläche einschließlich des Menschen, die Erkenntnis des entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhangs aller Erscheinungen der Natur und Geschichte von der ältesten Zeit bis heute. Für Ritter war der Mensch letztes Ziel aller Wissenschaft; er war der Überzeugung, „daß selbst die physikalischen Verhältnisse der Erdräume in ihrem wahren Lichte nur dann erst vollkommen hervortreten, wenn sie in ihren Rückwirkungen auf den Menschen und auf den Gang der Geschichte ganz aufgefaßt und begriffen sind". Die Erdoberfläche sieht Ritter als das von Gott gesetzte Erziehungshaus der Menschen an; hier waltet daher kein Zufall oder bloße Selbstbestimmung im Schicksale der Völker. Aber die so von Gott gesetzte Abhängigkeit des Menschen von der Natur ist für Ritter keine absolute; der Mensch steht nach seiner Auffassung der Natur relativ selbständig gegenüber und befreit sich mit steigender Kultur immer mehr aus ihren Banden. „Unverkennbar ist es, daß die Naturgewalten immer mehr und mehr zurückweichen mußten in demselben Maße wie diese vorwärts schritt; .... die zivilisierte Menschheit entwindet sich nach und nach den unmittelbar bedingenden Fesseln der Natur und ihres Wohnorts". Als Schlußstein des empirisch Erforschbaren erscheint für Ritter die umgestaltende Einwirkung des Menschen resp. der Menschheit im Laufe ihrer Entwicklung auf das Erdsystem; sie ist die eigentlich geschichtliche Seite. Durch den Einfluß des Menschen tritt im Laufe der Zeit eine Verschiebung der Werte der einzelnen Erdräume ein; das historische Element hat die Aufgabe, diese Entwicklung der Werte der Erdräume für den Menschen zu untersuchen und darzustellen. Aber Ritter hat noch ein höheres Ziel bei der Bearbeitung der Erdkunde im Auge; er will den Zusammenhang zwischen dem geographischen Verhältnisse mit Rücksicht auf einen im Gebiete des Glaubens liegenden idealen Hintergrund zur Darstellung bringen. Die Erde ist für Ritter nicht bloß das Wohnhaus, sondern auch das Erziehungshaus des Menschengeschlechts; in dieser Hinsicht ist sie ihm Gottes Schöpfung, ein Inbegriff höchster Zweckmäßigkeit, eine Offenbarung göttlicher Weisheit, das Werk der göttlichen Vorsehung. Ohne Zweifel hat Ritter das Verdienst, eine wahrhafte Länderkunde teils geschaffen, teils vorbereitet zu haben; er hat es wie keiner vor ihm verstanden, durch kritische Abwägung von Reiseberichten plastische Länderbilder herzustellen.

In den neu aufblühenden Wissenschaften zeigte sich fast überall dasselbe Zielstreben; „strenge Darstellung der Tatsache," sagt Ranke in der Vorrede zu seiner „Geschichte der romanischen und germanischen Völker" (1824), „wie bedingt und unschön sie auch sei, ist ohne Zweifel das oberste Gesetz, ein zweites war nur die Entwicklung der Einheit und des Fortgangs der Begebenheiten". In den Naturwissenschaften trat die Biologie immer mehr in den Vordergrund; man richtete das Augenmerk immer mehr auf den Zusammenhang der organischen Welt sowohl mit der unorganischen als auch untereinander, auf die wirkenden Kräfte und deren Verhältnis und Einheit. Aber bald artete das wissenschaftliche Streben nach Einheit und nach Erkenntnis der letzten Ursachen zur einseitigen philosophischen Be-

trachtung, zur Naturphilosophie eines Schelling u. a. aus; und leider wirkte diese Richtung auch zu sehr auf Ritter ein. Ihm fehlte der Sinn für die Humboldtsche kausale Betrachtungsweise, weil er unter dem Einflusse Herders und der Schellingschen Naturphilosophie einer teleologischen zuneigte. Für Herder ist die Erde nicht bloß der Wohnort, sondern auch das Erziehungshaus des Menschengeschlechts; auf dieses als den Endzweck aller Entwicklung bezieht er alle Naturverhältnisse. Der weise Schöpfer hat hiernach die geographischen Verhältnisse der einzelnen Erdräume so geordnet, daß sie zur Hervorbringung und Fortentwicklung der menschlichen Kultur geeignet sind; nach vorher bestimmten Zwecken entwickelt sich diese in eigentümlicher Weise auf den eigens dazu angelegten Erdstellen zu dem einen Endzweck, der menschlichen Humanität. Schelling steckte sich in seiner Naturphilosophie die Aufgabe, den Entwicklungsgang der Natur und das Prinzip, aus dem die Welt als Einheit begriffen werden kann, zur Darstellung zu bringen; das Absolute ist das einheitliche Prinzip der Welt, in ihm finden alle Kräfte und Prozesse ihren letzten und tiefsten Erklärungsgrund; die Geschichte ist eine fortlaufende Offenbarung des Absoluten. Ritter knüpft seine Auffassung der geographischen Verhältnisse vielfach zunächst an diejenigen Herders an; er betrachtet sie wie Herder unter dem historischen und teleologischen Gesichtspunkt. Nicht die horizontale und vertikale Gliederung der Erdoberfläche als solche, nicht die Vergleichung der geographischen Gebilde an sich, nicht ihre Morphologie und Genesis gilt ihm als Gegenstand seiner Wissenschaft; was er anstrebt, ist die Bestimmung des Einflusses des geographischen Verhältnisses auf die Schicksale der Völker, auf den Gang der fortschreitenden Geschichte. Und wie Herder und Schelling will er in der Anordnung der Länderräume die Hand der göttlichen Vorsehung erkennen; er ist davon überzeugt, daß die Länderräume für die auf ihnen stattfindenden historischen Vorgänge vorherbestimmt und demgemäß auch als die geeignetsten auserlesen sind. Diese einseitig-historische und teleologische Erfassung der Aufgabe der geographischen Wissenschaft hatte die Vernachlässigung der naturwissenschaftlichen Seite und des in ihr bedingten kausalen Zusammenhangs der einzelnen Faktoren zur Folge; auch der Zusammenhang zwischen Geographie und Geschichte wurde von ihm einseitig erfaßt. Die Betrachtung der Landesnatur ist der Hauptsache nach auf die Betrachtung der Küstenumrisse und der Bodenplastik beschränkt; diese Betrachtung ist im wesentlichen beschreibend und geht viel weniger auf die Ursachen der Erscheinungen ein, als es damals schon möglich gewesen wäre. Aber auch die Betrachtung des Menschen entspricht, so sehr sie in den Vordergrund tritt, nicht den Anforderungen, die wir heute stellen; wo der geographische Zusammenhang von Land und Leuten erläutert wird, geschieht es immer nur in der Form, daß die Wirkungen der einzelnen geographischen Faktoren auf das Wesen und die Handlungen des Menschen angedeutet, diese dann aber nicht in ihren Ursachen erklärt, sondern in einfacher geschichtlicher Erzählung mitgeteilt werden. Er betrachtet die Erde als ein Erziehungshaus

der Menschheit, in dem sich deren Geschichte nach vorbedachtem Plane abspielt; jede einzelne Erdstelle übt eine bestimmte Funktion aus, hat einen bestimmten Wert fürs Menschengeschlecht, der aber nicht derselbe bleibt, sondern sich im Laufe der Zeit ändert. Der letzte Grund der Erdnatur selbst liegt eben in ihrer Bestimmung für diese Funktionen, für das Menschengeschlecht; darum fragt Ritter viel weniger nach den Ursachen der Naturverhältnisse als nach ihren Wirkungen auf den Menschen. Unter diesem Einfluß steht die Ritterschе Schule, aus der wohl zwischen 1820 und 1860 eine Reihe von Werken über den Zusammenhang des Menschen mit der Natur und länderkundlicher Darstellungen hervorgegangen sind, die sich aber von den Einseitigkeiten des Meisters, von dem Mangel tiefer Naturauffassung und der einseitigen Zuspitzung der Darstellung auf den Menschen nicht frei machen konnten (v. Roon, Klöden, Daniel, Schacht, Seydlitz u. a.); so finden wir z. B. in Daniels Handbuch der Geographie geschickt ausgewählte Schilderungen von Land und Leuten, aber eine zu reiche Beigabe rein historischen Stoffs. (Siehe die Schriften von Lüdde „Die Geschichte der Erdkunde", 1841 und „Die Geschichte der Methodologie der Erdkunde", 1849.) Auch wiegt noch immer das Streben nach statistischer Vollständigkeit vor; nur allmählich haben sich einzelne Schüler Ritters von den Mängeln des Meisters zu befreien gesucht.

19. Beständig hatten unterdessen kühne Reisende die Kenntnis von der Erdoberfläche erweitert; das von ihnen in Karte und Schrift niedergelegte Material mußte von den Geographen wissenschaftlich bearbeitet werden. Am meisten reizte Afrika, da es noch viele Rätsel barg; Berg (1849—1855), Vogel (1853—1856), Livingstone (1840—1873), Stanley (1875—1889), Rohlfs (1865—1885), Nachtigal (1869—1884) u. a. haben zur Erforschung des dunkeln Erdteils beigetragen. Australien war durch Leichhardt (1848) besser bekannt geworden; seit 1871 lernte man auch die Inseln des Stillen Ozeans besser kennen. Die Erforschung Südamerikas wurde hauptsächlich von Deutschen seit 1868 vorgenommen; in Nordamerika haben die wirtschaftlichen Arbeiten der Vereinigten Staaten, der Bau von Verkehrsstraßen usw. zur Kenntnis der noch unbekannten Gebiete beigetragen. In Asien verdankt der Norden besonders den Russen seine Erforschung, die teilweise auch durch die Herstellung von Verkehrswegen unternommen wurde; im Süden Asiens wirkten hauptsächlich englische Forschungsreisende und der Schwede Sven Hedin (1894—1897), aber auch Deutsche (v. Richthofen, Rein). Die Polarforschung diente fast nur wissenschaftlichen Zwecken; die Einsetzung einer internationalen Polarkommission und die Unterstützung durch das Deutsche Reich geben diesen Bestrebungen neue Förderung.

20. Durch die einseitige Richtung, welche die Geographie durch Ritter und seine Schüler erhalten hatte, wurde eine Gegenströmung hervorgerufen, die in ihren Ausläufern wieder ebenso einseitig wurde; man kehrte wieder zu Humboldt zurück, gab zwar eine Wechselwirkung der geographischen Objekte untereinander und auf den Menschen zu, wies aber

die einseitige historische und teleologische Auffassung der geographischen Verhältnisse zurück. Ritter und Humboldt waren beide einseitig, jener nach der historischen, dieser nach der naturwissenschaftlichen Richtung; durch das Ineinandergreifen der geistigen Arbeit beider wurde die später auch methodologisch zum Durchbruch gelangte Auffassung des Wesens der Geographie vorbereitet. Dazu kam, daß durch die Ergebnisse der Forschungsreisen eines Barth, Livingstone, Schlagintweit u. a. die geographischen Kenntnisse erweitert und vertieft wurden; auch die bekannten Erdräume wurden nach ihren oro- und hydrographischen, nach ihren klimatischen und biologischen Verhältnissen besser erforscht. Das alles kam O. Peschel zu Hilfe, welcher nunmehr der Führer einer neuen Richtung wurde; durch die von ihm herausgegebene Zeitschrift „Das Ausland" übernahm er die führende Rolle in der Geographie in den sechziger und siebziger Jahren. In den „Neuen Problemen zur vergleichenden Erdkunde" (1868) gibt er die Grundzüge einer Morphologie der Erdoberfläche; er stellt hier gleichartige geographische Verhältnisse, Seen, Gebirge, Inseln usw., nebeneinander, sucht das Wesentliche bei ihnen auf, gelangt durch Vergleichung desselben zu den Gesetzen ihrer Entstehung und erklärt dann die Gestalt der Länder und ihrer einzelnen Bestandteile aus ihrem Entwicklungsprozeß. Das höchste und letzte Ziel ist dabei auch für ihn die Betrachtung der Erdräume als Wohnplatz der Menschen und Schauplatz ihrer Geschichte; aber er vermeidet alle einseitige historische und teleologische Auffassung, wie wir sie bei Ritter finden, und stellt ihnen die naturalistische gegenüber. Er setzt den spekulativen Schlußfolgerungen derselben sein induktorisches Verfahren entgegen; er sondert sorgfältig, „was von den eingetretenen Erfolgen der begünstigten Räumlichkeit und was davon den Anstrengungen der Bewohner zuzuschreiben ist"; er bringt neben dem geographischen auch das ethnographische und spezifisch-historische Element in Rechnung. Eine Hauptaufgabe des Geographen soll es nach Peschel sein, die Gesetze der Umbildung der Erdoberfläche aus der Karte herauszulesen; ging er nun auch in dieser Hinsicht zu weit, da die Karte unmöglich von allen verwickelten Verhältnissen der Erdoberfläche Rechenschaft geben kann, so hat er doch die Geographen nachdrücklich auf das Kartenstudium hingewiesen. Durch diese morphologisch-genetische Betrachtungsweise kam neues Leben in die Geographie als Wissenschaft; man konnte nunmehr die einzelnen geographischen Objekte aus ihrer Entstehung und im Zusammenhang miteinander erklären und verstehen.

21. Bald machte sich jedoch eine Strömung geltend, welche ganz mit der Ritterschen Schule brach und die Geographie völlig zu einer naturwissenschaftlichen Disziplin machte; die Erde ist für sie einfach „ein Weltkörper, ein Komplex kosmischer Materie, die sich unter bestimmten Gesetzen und bei bestimmten Bewegungsverhältnissen zu einem scharf abgegrenzten, in sich gesetzmäßig wirkenden, also einheitlichen Ganzen zusammengeballt hat" (Prof. Gerland), dessen Werden die Geographie zu erforschen, die fortwährend unmittelbare Wechselwirkung zwischen Erd-

innern und Erdoberfläche sie nachzuweisen hat. Hiernach hat es die Geographie mit dem Menschen gar nicht zu tun; denn der Mensch unterliegt nicht der Naturnotwendigkeit, weil zwischen den Naturbedingungen und den Wirkungen der Wille steht. Gerland zerlegt die Erdkunde, abgesehen von ihrer Geschichte, in einen mathematischen, physikalischen, biologischen und topischen Teil; die drei ersten Teile bilden die allgemeine Erdkunde, der letzte die Länderkunde oder spezielle Erdkunde. Andere dagegen ziehen auch die Organismen in die Geographie hinein; sie hat die Erdoberfläche und ihre Beziehungen zu Wasser, Luft, Pflanzen, Tieren und Menschen zu betrachten. Der Mensch wird dabei nur soweit ins Auge gefaßt, als er durch Anbau usw. umgestaltend auf die Erdoberfläche eingewirkt hat; aber die Einwirkung der geographischen Verhältnisse auf den Menschen wird aus dem oben angegebenen Grunde ausgeschlossen. Die einzelnen Spezialgebiete der Geographie, die Klimatologie, Pflanzen- und Tiergeographie, Anthropologie und Völkerkunde wurden unterdessen ausgebaut; die Entdeckungsreisen aber brachten neue Erdräume zur Kenntnis. Sie erweckten auch das geographische Interesse, welches dann durch die Gründung von geographischen Gesellschaften (Verein für Erdkunde 1828; Deutscher Geographentag 1881) und Zeitschriften (Petermanns „Mitteilungen", das „Ausland", der „Globus", „Geographische Monatshefte", „Geographisches Jahrbuch") eifrig gepflegt wurde; in den letzteren und in den Reiseberichten wurden reiche Schätze geographischer Erkenntnis angehäuft, welche der einheitlichen und zusammenfassenden Bearbeitung harrten. Ein reiches Kartenmaterial mit vorzüglichen Darstellungen der physikalischen Verhältnisse der Erdoberfläche, die Fortschritte in der Geologie und Biologie unterstützten die Bearbeitung der Geographie in dieser Richtung ganz besonders; die geographische Anstalt von Justus Perthes in Gotha wurde 1755 begründet und nahm die geachtetsten Kartographen in ihren Dienst (Petermann, Habenicht, Vogel u. a.); hier wurde der noch heute unübertroffene Handatlas von A. Stieler (1775—1836) geschaffen und bis heute beständig vervollkommnet. Afrika, Asien, Amerika sind den modernen Geographen heute ziemlich ebenso genau bekannt wie es ihren Genossen vor hundert Jahren die entlegeneren Teile Europas gewesen waren; nur im inneren Australien und in den beiden Polarzonen harren noch weit ausgedehnte Territorien der Erschließung, so daß mithin der Zukunft im großen und ganzen mehr die Pflicht genauerer Kenntnisnahme als diejenige erster Erforschung zuzufallen scheint.

Allmählich aber begann sich ein Rückschlag geltend zu machen; man erkannte die Gefahr der allzugroßen Ausbreitung des physikalischen Elements in der Geographie und suchte sich einzuschränken und alles der Geographie Fremdartige abzustoßen, ohne jedoch zu den Einseitigkeiten der Ritterschen Schule zurückzukehren, was durch die neu erworbenen naturwissenschaftlichen Methoden und Kenntnisse unmöglich geworden war. Man schrieb der Geographie die Erforschung der Erdoberfläche (Erdrinde, Wasser, Luft) und der Wechselwirkungen der Elemente derselben untereinander

und mit dem organischen und menschlichen Leben zu; besonders aber sollte sie nun auch die Beziehungen des Menschen zu all diesen Faktoren im einzelnen wie in ihrer Summe ins Auge fassen. Aus der Geschichte aber sollte nur so viel in die Geographie hereingezogen werden, als mit den geographischen Verhältnissen in Zusammenhang steht; dasselbe müsse auch hinsichtlich der Geologie geschehen. Die Wendung begann damit, daß neben die allgemeine Erdkunde als gleichberechtigt die „Länderkunde" trat; ja diese rückte immer mehr in den Vordergrund des Interesses und wirkte auch umgestaltend auf die allgemeine Erdkunde, die infolgedessen immer mehr den Charakter einer Sammlung von Spezialwissenschaften verlor und immer mehr zu einer vergleichenden Länderkunde wurde. Die Gestalt und die Beschaffenheit der festen Erdoberfläche bilden nunmehr die Grundlage aller anderen geographischen Erscheinungen; die Erkenntnis der räumlichen Verschiedenheiten der Erdoberfläche in ihrem Zusammenhange mit Bewässerung, Klima, Pflanzen- und Tierwelt und dem menschlichen Leben und der allgemeinen Gesetze des örtlichen Vorkommens aller einzelnen Kategorien von Erscheinungsformen über die ganze Erde hin ist so Gegenstand der allgemeinen Erdkunde. Auf dieser Grundlage hat dann Ratzel weitergebaut; unter seinem Einfluß steht die Geographie der Gegenwart.

23. In der Geschichtschreibung hatte Schlözer († 1809) mit seiner Weltgeschichte (1785) eine neue Richtung eingeschlagen; er betonte die Quellenkritik, berücksichtigte die Kulturgeschichte und bahnte so den Übergang von der herrschenden subjektiven und referierenden zur objektiven und pragmatischen Geschichtschreibung an, denn die Herstellung der Einsicht in den inneren Zusammenhang der Ereignisse und die Erkennung der Gründe ist deutlich wahrzunehmen. Unmittelbar aus dem Gedankenkreise der französischen Revolution war die Geschichtsauffassung Condorcets hervorgegangen (1795); er will die Masse und ihre Leistungen in den Mittelpunkt des historischen Interesses gestellt wissen und so gegenüber dem individualistisch-politischen den sozial-kulturellen Gesichtspunkt zur Geltung bringen. Auch Schiller hat in seiner „Geschichte des dreißigjährigen Krieges" und des „Abfalls der Niederlande" neue Wege eingeschlagen und sie in seiner Abhandlung: „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?" theoretisch begründet; gerechte und objektive Beurteilung, Erkenntnis des pragmatischen Zusammenhangs und glänzende Darstellung stehen in den beiden Hauptwerken im Vordergrund. Ohne der historischen Treue etwas zu vergeben, wählte er eine volkstümliche Darstellung; dabei setzte er die politische Geschichte in Verbindung mit der Kulturgeschichte. Von seiner Vorliebe für den griechischen Historiker Plutarch kam es, daß Schiller die Geschichte zunächst als das Werk großer Einzelner ansah; er rückte infolgedessen das Persönliche und Psychologische in den Mittelpunkt, ohne darüber doch das Milieu und das äußere Geschehen zu vernachlässigen. Neben Rousseau und Montesquieu wurden dann aber Herder und Kant Schillers Lehrmeister; unter ihrem

Einfluß traten an die Stelle von Menschen, von Einzelpersönlichkeiten und von Massen, sowie von quellenbegründeten Tatsachen die „Ideen". Der Zweckgedanke wird ihm wichtiger als die Kausalität. In seinem Streben, alles um sich her seiner eigenen vernünftigen Natur zu assimilieren, bleibt sein philosophischer Geist nicht bei der kausalen Verknüpfung der Ereignisse stehen, sondern betrachtet den Gang der Welt auch unter dem teleologischen Gesichtspunkt der Mittel für einen vernünftigen Zweck; dazu kamen Anregungen, die Schiller von Kants Abhandlung über die „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" empfangen hatte, in welcher das teleologische Prinzip auf die Geschichte in Anwendung kam. Es wird für die geschichtliche Betrachtung das Recht beansprucht, sie unter dem teleologischen Gesichtspunkt zu betrachten, um mittels dieses relativen Prinzips vernünftige Ordnung und Harmonie in den chaotischen Stoff zu bringen; diese zweckvolle Entwicklung vollzieht sich bei dieser Auffassung mittels der kausal bedingten freien Handlungen der einzelnen Menschen. Auch Herder übte seinen Einfluß auf Schiller aus; nicht wie Kant sah Schiller den Endzweck der Geschichte in der Herstellung einer vollkommenen weltbürgerlichen Staatenverfassung, sondern wie Herder in der Entwicklung der Menschheit zu vollkommener Kultur, zur Humanität. Infolge dieser Geschichtsauffassung schätzte Schiller die „Ideen", die philosophischen Wahrheiten, mehr als die historische Genauigkeit; sie waren ihm die treue Darstellung menschlicher Gesinnungen, Handlungen und Geschicke. Als das treibende Motiv in der Geschichte erkennt Schiller die Idee der geistigen, sittlichen und politischen Freiheit; im historischen Drama suchte er diese Ideen zum klaren Ausdruck zu bringen. Entschieden vertritt er das Prinzip der freien Selbstbestimmung und der inneren Konsequenz, mit der die menschliche Leidenschaft sich entwickelt; der Staat ist ihm die Summe aller Individuen, von deren selbständigen Betätigung alle Entwicklung ursächlich bedingt ist. Große Naturen führen, solange sie sich über die sinnlichen Schranken des Individuums erheben, die menschliche Gattung ihrer Bestimmung entgegen; durch bloße Betätigung der Beteiligten erreicht das Schicksal seine Zwecke. Keineswegs schätzte Schiller nun die geschichtliche Wahrheit gering, weil sie ihm minder wertvoll erschien als die philosophische; er stellte vielmehr das tatsächliche Material fest und dann den inneren (kausalen) Zusammenhang her, wodurch die innere Wahrheit (die Idee) schon von selbst zum Vorschein kam. Der Historiker soll dabei nach seiner Ansicht aus der Summe der genügend bezeugten Tatsachen diejenigen herausheben, welche auf die Gestaltung der heutigen Gesellschaft und ihrer Kultur einen wesentlichen Einfluß ausgeübt haben; aus denselben muß er dann ein vernunftmäßiges und zusammenhängendes Ganze herstellen und die einzelnen Teile nach Ursache und Wirkung oder Mittel und Absicht verknüpfen. Indem das Individuum durch das Studium der Geschichte mit der Gattung in Erkenntnis, Gefühl und Willen zusammengeschlossen wird, schöpft es Aufklärung und Begeisterung aus demselben; es lernt aber auch seine egoistischen Gefühle unterdrücken und stärkt seine

sympathischen. Es lernt die Entwicklung der menschlichen Kräfte kennen und die Güter der Gegenwart als Resultat der Arbeit aller früheren Generationen schätzen; es entsteht in ihm das Verlangen, für die Nachwelt zu wirken und „an der unvergänglichen Kette, die durch alle Menschengeschlechter sich windet, unser fliehendes Dasein zu befestigen". Das allerletzte Ziel wäre allerdings das Verstehen des Geschehenen; dieses aber wäre vorhanden, wenn uns die höchste Notwendigkeit aufginge in einem Zusammenhange der Mittel und Zwecke. Doch ist das nur die letzte Idee, der wir uns nähern; aber schon die Annäherung an diesen Gedanken gibt der Tätigkeit des Geschichtsforschers hohen Wert. Man merkt bei dieser Geschichtsauffassung deutlich den Einfluß der Kantschen Philosophie; sie befähigte Schiller zur Auffindung der Ideen in der Geschichte, die er in seinen Dramen zur Darstellung brachte. Erkenntnis ist bei ihm nur da, wo die Tatsachen in einem vernünftigen Zusammenhang erscheinen; den Menschheitscharakter des Menschen begreift er in der Selbstbestimmung seines Lebens durch die Aufgaben der Vernunft. Darin besteht für ihn die Freiheit des Menschen und seine Erhebung über die Natur; im Sittlichen arbeitet sich die Kultur der Menschheit über die Kulturbedingungen hinaus. Die Tatsachen des sittlichen Lebens aber sind das Material der Geschichte; nur vom idealistischen Standpunkte läßt sich die Natur verstehen und die Geschichte begreifen. Die Naturwissenschaft berichtet von einer Anzahl von Fällen und Erscheinungsweisen allgemeiner Gesetze; in der Geschichte tritt noch ein Motiv mehr, das Sittliche, die notwendigen und allgemeinen Lebensnormen, hinzu. Die natürlichen Gesetze sind, die sittlichen sollen sein; sie werden vom Menschen in der Kultur erstrebt, in der er sich zur Würde und Höhe des Menschentums zu vollenden sucht. Die Geschichte ist die Entwicklung der Kultur, die Verwirklichung der sittlichen Ideen, das Sichverwirklichen der Menschheit; der Gegenstand der Geschichte ist der Entwicklungsgang der Menschheit in all seinen einzelnen Momenten. Die treibende Kraft in der Geschichte ist die sittliche Idee; sie kommt in den führenden Geistern zum vollen Bewußtsein, welche dann die Masse nach sich ziehen. Der Fortgang der Geschichte liegt in der Verwirklichung der sittlichen Idee, in dem Fortschritt der Menschen zur sittlichen Freiheit hin; nach diesem Fortschritt bemißt sich die Bedeutung und die Stellung eines Volkes in der Geschichte der Menschheit. So wurde für Schiller die Geschichte der Menschheit eine Entwicklungsgeschichte des menschlichen Kultur- und Geisteslebens, deren Erkenntnis durch das Zusammenwirken von Erfahrung und Denken zustande kommt; je nachdem nun bei dieser Tätigkeit der Verstand oder die Vernunft vorherrscht, wird die Geschichtsdarstellung einen kritischen oder einen idealen Charakter annehmen. Bei Schiller herrscht der ideale Charakter vor; er nimmt den gesuchten kausalen Zusammenhang statt aus den geschichtlichen Tatsachen aus sich selbst heraus und verpflanzt ihn äußerlich in die Ordnung der Dinge, d. h. er bringt einen vernünftigen Zweck in den Gang der Welt und ein teleologisches

Prinzip in die Weltgeschichte. So hat er einerseits der volkstümlichen Darstellung und anderseits der idealen Auffassung der Geschichte den Weg gebahnt; von diesem Gesichtspunkte hat er die beiden genannten Werke und noch einige Abhandlungen („Etwas über die erste Menschengesellschaft nach dem Leitfaden der mosaischen Urkunde"; „Über die Sendung Moses"; „Die Gesetzgebung des Lykurgos und des Solon") geschrieben, in denen sich ebenfalls der Einfluß Kants bemerkbar macht. Nach Kant bedeutet „der Ausgang des Menschen aus dem vorgestellten Paradies nichts anderes als den Übergang aus der Rohigkeit eines bloß tierischen Geschöpfes in die Menschheit, aus dem Gängelwagen des Instinkts zur Leitung der Vernunft, mit einem Wort: aus der Vormundschaft der Natur in den Stand der Freiheit"; dieser Gang war also für die Gattung ein Fortschritt, obwohl mit dem Übergang von der Natur zur Kultur Übel mancherlei Art verbunden waren. Es war, wie Schiller näher ausführt, ein Riesenschritt der Menschheit, sofern der Mensch dadurch aus einem Sklaven des Naturtriebes ein freihandelndes, sittliches Geschöpf wurde und damit die Leiter betrat, die ihn zur Selbstherrschaft führen soll. Die Entwicklung der Kultur aus der Natur, der Gegensatz beider und die Versöhnung des Gegensatzes in der sittlichen Natur des Menschen ist auch der Gegenstand der philosophisch-ästhetischen Abhandlungen Schillers; auch hier hat er mit Kant das Ideal der Menschheit „in der geistreichen Harmonie einer völlig durchgeführten Bildung" zur sittlichen Natur gesucht.

24. Erst in der Tiefe des nationalen Unglücks erinnerte sich jedoch die deutsche Nation ihrer Vergangenheit und Eigenartigkeit; man lernte die sonst getrennten Gebiete des Rechts und der Sprache, der Religion und der Sitte, des Staates und der Kirche als zusammengehörige Äußerungen eines und desselben Volkslebens kennen und begreifen, man lernte die Vergangenheit als Wurzel der Gegenwart und diese als letztes Glied der Vergangenheit auffassen. Und nachdem man so die Geschichte des eigenen Volkes in seiner Eigentümlichkeit erfaßt hatte, konnte man auch die der anderen Nationen von denselben Gesichtspunkten aus erfassen; von der Darstellung der Geschichte der Nation konnte man zur Weltgeschichte fortschreiten. Vor allen Dingen trachtete man den Inhalt des geschichtlichen Wissens zu erweitern; die Quellen wurden mit Eifer aufgesucht und eine Sammlung der Werke deutscher Geschichtschreiber und von Urkunden begonnen (Dahlmann-Waitz, Quellenurkunde der deutschen Geschichte). Auf Veranlassung des Freiherrn von Stein trat 1819 eine Gesellschaft für die ältere deutsche Geschichtskunde zusammen, welche die Leitung und Ausführung der Herausgabe der Monumenta Germaniae historica in die Hände nahm. Vor allen Dingen aber wurde das Vorhandene gewissenhaft geprüft und gesichtet, das Sagenhafte vom Geschichtlichen gesondert und die auf der geringeren Entwicklung des Wahrheitssinnes und dem Mangel an schriftlichen Aufzeichnungen beruhenden Irrtümer festgestellt; die Entstehung der Mythen und Sagen aber suchte man, soweit es möglich war, zu erklären. Man fing weiterhin an, die Beschaffenheit des gesamten Kulturzustandes eines Volkes

zum Ausgangs- und Zielpunkt der Betrachtung zu nehmen; die wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse, Sprache und Literatur usw. kamen im Rahmen der Geschichte zur Darstellung. Dadurch aber wurde die Geschichte dem lebenden Geschlecht näher gerückt; man gewann Interesse und Verständnis für den Zusammenhang der Zeiten und der Gegenwart mit der Vergangenheit. Allerdings wurde dadurch wieder das subjektive Moment in die Geschichtschreibung und das Geschichtstudium hineingetragen; es gab protestantische und katholische, liberale und konservative, religiöse und atheistische Geschichtsdarstellungen. Während Müller (Geschichte der Eidgenossen) da, wo die Quellen versagen, seine Phantasie schaffen läßt, stellte der Konvertit von Haller die Geschichte vom ultramontanen Standpunkte dar, und Rotteck schrieb seine Weltgeschichte vom liberalen; er schrieb sie ganz im Stile der alten moralischen Aufklärungsbücher und beurteilte die Persönlichkeiten nur nach moralischen Gesichtspunkten. Schlosser wollte die Geschichtschreibung nach antikem Muster mit der kritischen Philosophie verbinden; die Geschichte übte nur insofern ein Interesse auf ihn aus, als er durch die Darstellung einer Epoche sittliche Zwecke erfüllen konnte. Die Geschichte der Menschheit ist für ihn ein zusammenhängendes Ganze; die Weltgeschichte dagegen ist für ihn die Geschichte der einzelnen Völker nach der Zeitfolge geordnet. „Zu erforschen, was in jeder Zeit geschehen ist, die Ursache warum und die Art wie es geschehen der Nachwelt aufzubewahren, oder aus der Masse des Aufbewahrten das seinem Urteile nach für seine Zeit Brauchbare zusammenzustellen, ist das Geschäft dessen, der die politische Geschichte schreibt, und seine eigenen Gedanken so wenig als möglich einzumischen, sein höchstes Gesetz. Wer aber die Verbindung des Einzelnen mit dem Ganzen zeigen, einen Gedanken durch seine ganze Erzählung durchführen will, der muß seine eigene Meinung aussprechen, er muß darauf verzichten, aus Urkunden, Nachrichten, Denkmalen dasjenige enthüllen zu können, was seiner Natur nach nur erraten, nicht bewiesen werden kann". Man kann in dieser Auffassung der Geschichtschreibung bei Schlosser deutlich den Einfluß Herders wahrnehmen; bezüglich der Darstellung der Humanitätsidee folgt Schlosser Herder aber doch nicht ganz. Er suchte Staats- und Bildungsgeschichte innig miteinander zu verbinden, indem er die Beziehungen zwischen Staatsleben, Sitte, Denkweise und Schrifttum nachweist; er wollte die Ideen zur Motivierung politischer Ereignisse gewinnen und daraus ein sittliches Werturteil ableiten. Es war ein Ausfluß der Kantschen Philosophie, daß man in dieser Zeit überhaupt der Ansicht war, daß es auch in der Politik für den Handelnden ein sicheres sittliches Maß gebe; zwischen Politik und Moral sollte hiernach kein Unterschied bestehen. Unter dem Eindruck eines Moralgesetzes allerdings, welches vermöge seiner weiten Dehnbarkeit und seines formalistischen Charakters überall und jederzeit bis ins einzelne hinein anwendbar ist und sich geltend machen darf, kann keine freie historische Darstellung gedeihen; denn kein Ereignis vermag sich klar vor den Blicken des Lesers zu entwickeln. Aber gerade diese sittliche Wertbeurtei-

lung ist es, welche Schlossers Schriften die Leser verschaffte; in ihr beruht auch das wirkliche Verdienst Schlossers. Mit Recht betonten Schlossers Gegner, daß die Geschichte ihre Maßstäbe auf dem eigenen Boden suchen, ihre Werte selber finden, aus sich heraus gewinnen müsse; sie müsse jedes subjektive Urteilen des Geschichtschreibers zurückweisen, weil dadurch andere wissenschaftliche Gedankenreihen in die Geschichte hineingetragen würden. Niebuhr legte die kritische Sonde an die geschichtliche Überlieferung und faßte die Geschichte vom Standpunkte der Entwicklung im ganzen auf; er suchte die ewigen und unveränderlichen Grundkräfte der menschlichen Natur in ihrer besonderen Zusammensetzung in der (römischen) Geschichte zu erforschen und daraus dieselbe zu erklären. Er bewies Verständnis für die wirtschaftliche Seite politischer Kämpfe und für das Wechselverhältnis zwischen Staat und Gesellschaft; er schwärmte als Schüler und einstiger Mitarbeiter Steins für kommunale Selbstverwaltung und sah darin die politische Freiheit, so daß er das Verlangen nach parlamentarischer Verfassung nicht anzuerkennen vermochte. Im ganzen waren es aber ethische Gesichtspunkte, welche in der Geschichtschreibung vorherrschten; der geschichtlichen Erkenntnis einen Selbstzweck zuzuschreiben gelang nur in geringem Maße, vielmehr trat das lehrhafte Moment immer deutlich hervor.

Die historische Darstellung mußte wieder um so objektiver werden, je mehr sich die Quellenkenntnis mehrte; denn desto mehr mußte man die eigene Auffassung hinter den objektiven Tatsachen zurücktreten lassen. Dadurch wurden auch die Gegensätze immer mehr ausgeglichen; besonders war dies nach dem Jahre 1848 der Fall, in dem sich gezeigt hatte, daß nur durch besonnene Arbeit die Kultur auch nach der politischen Seite weiter entwickelt werden kann und alle Extreme nur den Fortschritt hemmen. Der kosmopolitische Standpunkt trat immer mehr zurück und der nationale hervor; besonders bei Dahlmann, Gervinus und Häusser ist dies der Fall. Dahlmann hat insofern eine Wendung in der Geschichtschreibung herbeigeführt, als man sich mit ihm zu besinnen begann, den Staat als das Objekt der Geschichtsforschung und Geschichtschreibung zu betrachten; er hat die natürliche Verbindung von Geschichte und Politik zur allgemeinen Geltung gebracht, obwohl er wenig Bleibendes für die eigentliche Geschichtsforschung geleistet hat. „Mein Gedanke," sagt er, „ist nicht allein Geschichte zu geben, sondern zugleich Politik zu lehren und über das Völkerrecht zu unterrichten;" so erbaute sich in dem fortschreitenden Geiste Dahlmanns ein System von politischer Historie oder historischer Politik. Allein indem die Geschichte mit dem Anspruch hervortrat, die Politik zu einer Wissenschaft zu erheben, mußte sie ihr eigenes Wesen verleugnen; daher ist auch das schwere Problem, in welchem Politik und Geschichte ineinander greifen, von Dahlmann mehr geahnt als gelöst worden. Aber Dahlmann hob die Geschichte aus dem engen Rahmen eines bloßen Schulgegenstandes zu allgemeinen Bildungszwecken heraus und enthob sie dem Zweck, eine angewandte Ethik zu sein; er setzte die Geschichte

in Beziehung zum Leben des Staates. Die Geschichtswissenschaft aber mußte auch die Einseitigkeit des politischen Zwecks historischer Studien überwinden; sie mußte ihr Ziel in sich suchen und daher sowohl den Standpunkt des ausschließlichen Politikers wie den des ausschließlichen Moralisten verlassen.

25. Nach W. v. Humboldt hat der Geschichtschreiber nicht nur die geschichtlichen Ereignisse zu erzählen, sondern auch den Stoff zu einer gegliederten Einheit umzuschaffen und demgemäß die Ereignisse nach Grund und Folge darzustellen; auch hat der Geschichtschreiber nach Plan und Ziel der Geschichte zu suchen, denn wie die Philosophie nach den ersten Gründen der Dinge, die Kunst nach dem Ideale der Schönheit, so strebt die Geschichte nach dem Bilde, der Idee des Menschenschicksals. Der Annahme einer gesetzlichen Entwicklung in der Weltgeschichte stellte sich allerdings der Individualismus der menschlichen Handlung entgegen; man sah sich in der konkreten Aufstellung historischer Gesetze überall durch den Gedanken gelähmt, daß schließlich alles von einer bestimmten Person abgehangen hat. Die Geschichtsforschung hat sich aber dennoch nicht davon abhalten lassen, in größerem oder kleinerem Zusammenhange, in einzelnen Teilen oder im Ganzen der Entwicklung immer wieder nach den Motiven, der Idee des allgemeinen Fortgangs zu suchen; der Geschichtsforscher und Geschichtsdarsteller können sich nicht mit der Feststellung der nackten Tatsachen begnügen, sondern müssen dieselben auf ihre Gründe, auf die leitenden Ideen, zurückzuführen versuchen. Diese Ideen kann nach Humboldt allerdings der Historiker nur ahnen; denn sie sind nicht viel heller als die dunkeln Kräfte, die er neben ihnen, dem Erdboden und dem Charakter der Individuen sowohl als der Nationen, als Ursachen der Geschichte aufzählt. Diese *ideologische Geschichtsauffassung* finden wir schon bei Augustinus, welcher in der Geschichte wesentlich nur das Wachstum und die schließliche Herrschaft der christlichen Weltanschauung, der vollkommenen Offenbarung Gottes und seiner Allmacht sah; sie herrschte das ganze Mittelalter und bis in die Neuzeit hinein. Der Glaube an die Macht der Ideen in der Geschichte erreicht seinen Höhepunkt im Zeitalter der Aufklärung und des Neuhumanismus; es war hier namentlich die Idee der Humanität, von der man eine neue Menschheit und eine bessere Ordnung der Gesellschaft erwartete, und welche durch die Erziehung verwirklicht werden sollte. Die idealistische Philosophie Hegels nahm die ideologische Geschichtsauffassung in ihr System auf; die Ideen der Geschichte entspringen bei Hegel der schöpferischen Kraft des Geistes und sind Stufen der Bewegung der absoluten Idee, des höchsten ordnenden Prinzips, das in allem Seienden und Werdenden sich enthüllt. Es läßt sich nicht leugnen, daß diese Geschichtsauffassung einen Wahrheitskeim enthält: die äußere Welt, das Milieu, in dem der Mensch lebt, und die Natur des Menschen, die von demselben beeinflußt wird, folgen beide in ihrer Entwicklung festen Prinzipien, denen sich das bewußte Menschenleben anpassen muß, wodurch diese Prinzipien auch auf dieses übertragen

werden. Hegel hat aber diese Ideen und die fortschrittliche Entwicklung nach denselben zu einseitig aufgefaßt und das Ideengebäude ohne Rücksicht auf die Tatsachen der Geschichte aufgeführt. Infolgedessen mußte er das Prinzip des ursachlosen (absoluten) Werdens in seine Geschichtsphilosophie aufnehmen, wie sich dasselbe schon bei griechischen Philosophen findet; dieses Prinzip aber kann heute weder von der Wissenschaft, noch von der Philosophie anerkannt werden.

26. Diese Geschichtsauffassung findet sich auch im großen und ganzen bei Ranke (1795—1886). Es kommt ihm in erster Linie darauf an zu zeigen, wie sich die Begebenheiten zugetragen und wie die Personen gehandelt haben; sodann aber sucht er in der Erscheinungen Flucht den Pol, im Leben und Werden des Einzelnen wie der Völker das Beherrschende und Ewige zu erkennen. Er sucht zu erforschen, welches Band die Einzelereignisse zu einem Ganzen verknüpft; er beurteilt den Wert eines Teils nach seinem Verhältnis zum Ganzen. Von jeder historischen Überlieferung, welche nicht eine Schöpfung der Phantasie ist, nahm er an, daß sie von irgend einem Punkte und irgend einer Zeit ihren Ursprung genommen; beides ist für ihren Wert maßgebend, ohne daß jedoch dadurch für die Wahrheit der Überlieferung etwas entschieden ist. Ranke begnügt sich aber nicht mit der Feststellung der Tatsachen an der Hand der Quellen; er will auch zeigen, wie die Ideen als „allgemeine Tendenzen sich in der Geschichte durchsetzen und zwar so, daß sie, auch abgesehen von den handelnden Personen, mit ihren Motiven und von den treibenden äußeren Umständen als göttliche Gedanken ihrer Verwirklichung zustreben. Sie blühen auf, sie sind da zu ihrer Zeit, sie sind vorbereitet durch frühere menschliche Entwicklung, sie müssen der Hauptsache nach durch große Persönlichkeiten vermittelt werden, sie können gelegentlich in größerer Fülle wiederkehren; aber sie quellen stets aus dem Göttlichen und Ewigen, aus den unerforschten Tiefen des menschlichen Geistes". Nach dieser Auffassung gibt es eigentlich nur Weltgeschichte; die Geschichte der einzelnen Menschen und Völker sind immer nur durchlaufene Stufen der allgemeinen Entwicklung der einen Idee. Das eigentümliche Leben der verschiedenen Nationen in ihrer Verflechtung untereinander und in ihrer Beziehung zu der idealen Gemeinschaft bedingt den Fortgang in der Geschichte der Menschheit. So sind auch für Ranke die geschichtlichen Strömungen die Geschicke Gottes in der Welt; in den großen geschichtlichen Zusammenhängen erblickt er göttliche Manifestationen, Offenbarungen eines hinter der vernunftmäßig erkennbaren Welt stehenden Gottes. Er hatte sich an Thucydides und Niebuhr geschult, hatte Goethe und die Romantiker auf sich wirken lassen; in der Auffassung und Darstellung aber war er selbständig. Als Ursachenkreis der geschichtlichen Entwicklung oder vielmehr als vermittelnden Ursachenkreis betrachtet Ranke im Sinne der idealistischen Geschichtschreibung die Individualität der führenden Geister und die Zufälligkeiten des Geschehens. „Nicht allein," sagt er, „die allgemeinen Tendenzen entscheiden in dem Fortgange der Geschichte; es bedarf

immer großer Persönlichkeiten, um sie zur Geltung zu bringen. Große Männer schaffen sich ihre Zeiten nicht, aber sie werden auch nicht von ihnen geschaffen; sie sind originale Geister, die in den Kampf der Ideen und Weltkräfte selbständig eingreifen, die mächtigsten derselben, auf denen die Zukunft beruht, zusammenfassen, sie fördern und durch sie gefördert werden." In dieser Geschichtsauffassung liegt nun auch der Grund, warum Ranke mit seinem sittlichen Urteile in der Geschichtschreibung zurückhält; denn alles Geschichtliche strebt nach seiner Auffassung nach dem Göttlichen hin, ist also vernünftig und gut. Weil er die Menschen von bestimmten Ideen, die er in der Welt wirksam findet, ergriffen sieht, so meint er auch ihre Individualität in verschiedene Elemente auflösen zu können; auf diese Weise setzte er eine Art von Motivbeurteilung an die Stelle des sittlichen Urteils über die Menschen. Man wird dieser Auffassung Rankes die andere gegenübersetzen müssen, daß man in der Geschichte den Menschen als Ganzes betrachten muß; das müßte man auch von Ranke erwarten, da er die Wirkung bedeutender Persönlichkeiten als Ausfluß der geistigen Bewegung ihrer Zeit, diese aber wieder als Wirkung der letzteren betrachtet. Infolgedessen sucht er auch die für den Fortschritt entscheidenden Handlungen nur aus der Kenntnisnahme des ganzen individuellen Charakters zu erklären; das große Geheimnis der Geschichte liegt in dem Verhältnis, in welchem der einzelne Wille, die einzelne Absicht, zu dem Gesamtwillen, zu der allgemeinen Tendenz, steht. Da vom Standpunkte des einseitigen Idealismus aus betrachtet der Weltgeist sich unaufhörlich in der Geschichte entfaltet, aber nie zur Vollendung kommen darf, weil dann sein Wesen erschöpft wäre, so erscheint jedes Zeitalter dem Ziele gleich nahe und gleich ferne; Ranke gesteht daher einen Fortschritt in dem materiellen und geistigen Kulturleben zu, aber nicht in dem moralischen und religiösen, welche nach ihm im Christentum ihre höchste Stufe erreicht haben. Bezüglich der Wirtschafts- und Verfassungsgeschichte mißtraut er der Gewißheit der Erkenntnis; für ihn ist „deutlich wiederzuerkennen, doch allein derjenige Teil des Lebens, der in Schriften aufbewahrt worden". Er will deshalb bei dem stehen bleiben, „was wörtlich überliefert ist oder was sich daraus mit einer gewissen Sicherheit entwickeln läßt"; er will die verborgene Kunde hervorheben und reinigen. Nach Niebuhrs Vorgang übt er an den Überlieferungen strenge Kritik; das kritische Prinzip, das Niebuhr für die alte Geschichte aufgestellt hatte, übertrug er auf die neue. Das Gebiet der wirtschaftlichen Kultur hatte daher für Ranke gegenüber den idealen Kulturgütern eine verhältnismäßig geringe Bedeutung; daß die Kultur der Nationen auf dem Zusammenwirken idealer und materieller Bestrebungen beruhe, kommt in seinem Geschichtsbild nicht genügend zum Ausdruck. Nicht daß Ranke an den sozialen Bildungen einfach vorübergegangen wäre; aber in der Hauptsache würdigt er innerhalb und unterhalb der Nation doch nur eine subjektive Macht, nämlich die Einzelperson. Im Sinne Rankes besteht die eine Seite des Fortschritts darin, daß die objektiven Errungenschaften der Kultur sich aus dürftigen Keimen in einer

ins Unendliche fortgehenden Reihe entfalten, wobei teils das Unvollkommene und Irrtümliche durch das Verbesserte und Geläuterte ersetzt, teils neben das in bestimmten Beziehungen Ewige und Unübertreffliche das in verwandten Beziehungen nicht minder Vollkommene und den Geist Erweiternde hinzutritt. Ein anderer Grund des Fortschritts besteht darin, daß die Nationen diesen wechselnden Reichtum sich zu eigen machen; die Kultur, als ein treibendes, aber auch bewegliches Element, wendet sich von den unempfänglichen oder stumpf gewordenen Nationen zu den empfänglichen Völkern. Hier bewirkt sie die Vertiefung und Erweiterung des nationalen Geistes, die wir als Fortschritt bezeichnen; die Unterscheidung, wie weit die neuen Schätze der Nation im ganzen und ihren verschiedenen Gruppen im besonderen zu eigen geworden sind, stellt sich dabei freilich als eine schwer lösbare Frage heraus. Es gibt keine Epoche, in der innerhalb eines Volkes oder Völkerkreises die verschiedenen Richtungen der Kultur gleichmäßig gepflegt werden; stets walten bestimmte Richtungen einseitig vor, und darum hat keine Epoche vor einer früheren oder folgenden einen absoluten Vorzug. Ranke stand auf dem Boden der Hegelschen Geschichtsphilosophie, aber er wich doch in wesentlichen Punkten davon ab; er weist es ab, aus der Idee, aus der Erkenntnis des hinter der brutalen Tatsache stehenden geistigen Elementes, eine Verknüpfung des geschichtlichen Herganges abzuleiten. Auch er erfaßte die Ideen der Geschichte, welche in den Personen zum Ausdruck kommen und sie zu ihren Handlungen treiben; aber er erkennt sie aus den Zuständen, Ereignissen und Personen und stellt die pragmatische Vermittlung dar, in welcher sie zur Entwicklung und Herrschaft kommen. Die Ideen sind nach Lazarus (Ideen in der Geschichte, 1865) Erzeugnisse des Volksgeistes, dessen Inhalt in den den verschiedenen Individuen gemeinsamen gleichen Vorstellungsmassen, welche die Einheit des Volkes bewirken, besteht; sie sind vorhanden auch ohne daß wir sie denken, also auch vor und außerhalb des menschlichen Geistes; „die objektiven Ideen zu subjektiven, die reinen Ideen zu wirklichen, die an und für sich seiende Wahrheit zum Inhalt wahrer menschlicher Erkenntnis zu machen, das ist die Aufgabe des Lebens, die Geschichte der Menschheit". Wirklichkeit und Wirksamkeit haben die Ideen immer nur als Gedanken von Personen; sie können nur verwirklicht werden, wenn sie zu Gedanken einer Person werden und als Motive auf das Wollen und Handeln derselben wirken. Ideen in der Geschichte sind also Zwecke, die sich die Personen der Geschichte setzen. Ranke weist sowohl die Vorstellung zurück, daß ein allgemein leitender Wille die Entwicklung des Menschengeschlechts von einem Punkte nach dem andern fördere, als auch die, wonach in der Menschheit gleichsam ein Zug der geistigen Natur liege, welcher die Dinge mit Notwendigkeit nach einem Ziel hintreibe. Denn dadurch würde entweder die menschliche Freiheit aufgehoben, oder eine pantheistische Auffassung konstituiert werden; beides widerspricht seinen religiösen Überzeugungen. Aber abgesehen davon, erscheinen ihm diese Ansichten auch historisch nicht haltbar; denn

fürs erste findet sich noch der größte Teil der Menschheit im Urzustande, also am Ausgangspunkte der Geschichte; dann aber schreiten auch die schon längst in historischer Bewegung begriffenen Völker nicht stetig vorwärts. Auch dort aber, wo im allgemeinen ein Fortschritt wahrgenommen werden kann, umfaßt er nie zu gleicher Zeit alle Zweige des menschlichen Wesens und Könnens. Es besteht wohl eine fortdauernde Bewegung der Menschheit, aber sie ist kein stetiger Fortschritt; sie beruht vielmehr darauf, „daß die großen geistigen Tendenzen, welche die Menschheit beherrschen, sich bald auseinanderheben, bald aneinanderreihen". In jeder Epoche der Menschheit äußert sich also nach Ranke „eine bestimmte große Tendenz, und der Fortschritt besteht nur darin, daß eine große Bewegung des menschlichen Geistes in jeder Periode sich darstellt, welche bald die eine, bald die andere Tendenz hervorhebt und in derselben sich eigentümlich manifestiert". Droysen („Geschichte des Hellenismus", „Geschichte der preußischen Politik" usw.) vertritt im Anschluß an Hegel die Lehre, daß bloß die Idee ein selbständiges Leben habe, alle Menschen aber bloße Schatten oder Schemen wären, die sich mit der Idee erfüllten; Gott hat jedem Volke eine gewisse Aufgabe zugewiesen, die es erfüllen muß. Dem widerspricht Ranke; „ich kann," sagt er, „unter leitenden Ideen nichts anderes verstehen, als daß sie die herrschenden Tendenzen in jedem Jahrhundert sind. Diese Tendenzen können indessen nur beschrieben, nicht aber in letzter Instanz in einen Begriff summiert werden; nicht allein die allgemeinen Tendenzen entscheiden in der Geschichte: es bedarf immer großer Persönlichkeiten, um sie zur Geltung zu bringen." In gewissem Sinne stimmt Ranke auch mit W. v. Humboldt überein; wie dieser ist auch er der Ansicht, daß erst durch die Verknüpfung des Einzelnen zu einem Ganzen die Geschichte zur Wissenschaft wird, wobei die Gesetze der Kausalität zur Anwendung kommen müssen. Beide stimmen auch darin überein, daß das Tatsächliche nach den Ideen aufgebaut werden muß, die ihm zugrunde liegen; beide aber besitzen im Gegensatz zu Hegel volle Hochachtung vor der Wirklichkeit und schreiben der Kenntnis der einzelnen Tatsachen einen hohen und selbständigen Wert zu. Aber die Ideen Rankes sind nichts als historische Potenzen, die aus den Tatsachen und Handlungen der Menschen ersichtlich sind; die Ideen Humboldts dagegen stehen über den Tatsachen als höhere Wesen eigener Art, die den Geschichtschreiber zum Heraustreten aus dem Gebiete der Erfahrungen veranlassen sollen. Rankes Ideen wirken in den Personen und durch sie in den Tatsachen; die Notwendigkeit, die er in den Dingen wahrnimmt, ist der Zwang der Tatsache gegenüber den Einzelnen, während bei Humboldt die Notwendigkeit ein Produkt einer Idee ist, deren Kausalität in der Erscheinung liegt. Ranke ist ein Gegner jeder geschichtsphilosophischen Konstruktion; er wollte mit einer Ausbildung der wirksamen Kräfte in der Erscheinung zu einem System von Ideen durchaus nichts zu tun haben. Die menschlichen Gedanken sind nach ihm allein der Forschung zugänglich; sie sind für ihn die einzigen Ursachen des geschichtlichen Geschehens, und

dem Geschichtsforscher „liegt es ob, die Ereignisse aus menschlichen Motiven zu erklären". Gewisse Ideen, die lange Zeit vorbereitet sind, werden zuerst durch starke und innerlich mächtige Naturen ergriffen, steigen „aus den unerforschten Tiefen des menschlichen Geistes"; durch sie reißen sie nun die Welt an sich. Sie treffen mit andern Ideen und dem von Ideen unabhängigen Leben zusammen, „das sie nicht zu besiegen imstande sind"; hierdurch entsteht eine neue Richtung. „Es gibt," so hören wir ihn z. B. sagen, „keine einzelne politische Idee, die im Laufe der letzten Jahrhunderte eine ähnliche Wirksamkeit ausgeübt hätte, wie die Volkssouveränität; zuweilen zurückgedrängt und nur die Meinungen bestimmend, aber dann wieder hervorbrechend, offen bekannt, niemals realisiert und immer eingreifend, ist sie das ewig bewegliche Ferment der modernen Welt." Die Geschichte beweist in ihrem ganzen Verlaufe, daß die Ideen nicht als solche leben und wirken, sondern nur durch die Handlungen der Menschen zur Erscheinung kommen; außerhalb derselben sind sie überhaupt nicht historisch nachweisbar. In diesem ganz allgemeinen Sinn wird die Geschichte einzig und allein von Ideen regiert; sie ist nur Darstellung von Ideen, d. h. vom menschlichen Wollen und Handeln, wobei vorausgesetzt wird, daß Vorstellen und Wollen, Wollen und Handeln, Handeln und auf die Außenwelt einwirken im Verhältnis von Ursache und Wirkung stehen. Die Idee ist ein von Menschen gewollter Zweck und darum die treibende Ursache, daß sie verwirklicht wird; denn wer den Zweck will, muß die Mittel wollen. Versteht man aber Idee im weiteren Sinn, als Gedanken überhaupt, dann gehören auch die Interessen zu den Ideen, und dann haben natürlich allzeit Ideen in der Geschichte geherrscht; denn im Verwirklichen der Gedanken besteht alle Geschichte. Das sind die leitenden Gesichtspunkte, von denen aus Ranke „Die römischen Päpste, ihre Kirche und Staat im 16. und 17. Jahrhundert" (1834—1836), die „Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation" (1839—1843), „Neun Bücher preußischer Geschichte" (1847—1848) usw. und endlich seine „Weltgeschichte" (1879—1886) schrieb. Ranke hält alle „Weltgeschichte" nur für einen dann und wann zu wiederholenden Versuch, den Gemeinbesitz unserer menschlichen Erinnerungen für den modernen Gebrauch wiederherzurichten; in seiner „Weltgeschichte" haben wir die Summe seiner Wissenschaft und Kunst vor uns, die sich Humboldts „Kosmos" an die Seite stellt. Den Herderschen Ideen stellt sich Ranke in bewußter Absicht entgegen, weil es ihm scheint, daß sie nach Seite der Natur- und Geistesentwicklung ein die Geschichte im eigentlichen Sinne des Wortes weit überschreitendes Programm enthüllen; das Eigenartige der Rankeschen Weltgeschichte besteht darin, daß er unter den die Handlungen der Weltgeschichte erklärenden Motiven die religiösen nicht entbehren zu können glaubte, dabei aber die Religionen selbst zu motivieren suchte. Wie durch Humboldts Kosmos die spekulative Naturphilosophie durch Zusammenfassung der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, so sollte durch Rankes Weltgeschichte die spekulative Geschichtsphilosophie durch geschichtliche Zusammenfassung aller Erkenntnisse über-

wunden werden; Ranke sucht daher die allgemeinsten Gedanken aufzuspüren, die den Vorgängen zugrunde liegen mögen, und gelangt so zu einer allzu abstrakten Entwicklungstheorie der religiösen Erscheinungen, wodurch die sozialen und politischen Fragen oft zu sehr von den kirchlichen zurückgedrängt werden, obwohl er das nicht beabsichtigte.

27. In der Mitte des 19. Jahrhunderts nahm die Geschichtswissenschaft in ihrer Entwicklung eine neue Richtung an; es war die Zeit, in welcher das „Germanische Nationalmuseum" begründet wurde und in welcher die erste „Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte" entstand, in der Heinr. v. Sybel (1817—1895) in einer Rede „Über den Stand der neueren deutschen Geschichtschreibung" das Hervortreten der Kulturgeschichte als das wesentlichste Charakteristikum der neueren Geschichtswissenschaft bezeichnen mußte. „Sonst," sagt er, „beschränkte sich der Inhalt der historischen Werke auf die großen Hof- und Staats- und Kriegsaktionen, wobei überall die herrschenden Persönlichkeiten im Vordergrunde der Auffassung standen; daneben hatte man Rechtsaltertümer und Kirchengeschichte nicht zum Gebrauche der Nation zu deren Bildung, sondern zum Dienste der Fachgelehrten für deren praktische Zwecke. Jetzt fing man an, die Beschaffenheit des ganzen Kulturzustandes eines Volkes zum Ausgangs- und Zielpunkte der Betrachtung zu nehmen; die Geschichte der ökonomischen Verhältnisse wurde ebenso wichtig wie jene der diplomatischen Verhandlungen; die Entwicklung der Sprache und Literatur erhielt gleiches Interesse mit den Bewegungen der Höfe und Herrn; Kirchen- und Rechtsgeschichte wurden als Ausflüsse desselben nationalen Lebens in den großen Rahmen mit hineingezogen." Schon Voltaire und Herder hatten zu dieser Umgestaltung der Geschichtswissenschaft, zur Kulturgeschichte, den Anstoß gegeben; in den Schriften von Gatterer und Schlözer tritt ebenfalls diese Wendung in der Geschichtschreibung hervor. Möser betont das Volksstudium; es bildete sich infolgedessen unter dem Einfluß der Romantik der Begriff Volkstum aus. In der Folgezeit wurde das Volk als Studienobjekt durch die beginnende starke sozialpolitische Strömung in den Vordergrund gedrängt. Endlich kam noch der Einfluß der Naturwissenschaften hinzu; sie wiesen auf eine naturgeschichtliche Untersuchung des Volkes hin, und Du Bois-Reymond gab (Kulturgeschichte und Naturwissenschaft) dieser Auffassung Ausdruck. Aus all diesen Elementen ging nun die allmähliche Ausbildung einer selbständigen Wissenschaft, der Kulturgeschichte, hervor; es begann eine Sammelarbeit auf dem Gebiete der Sitten und Bräuche, der Sagen und der Volkskunde. Sybel selbst hat den Rankeschen Universalismus umgebogen zu einer politischen Richtung der Geschichtschreibung, die ihr Augenmerk ausschließlich auf das staatliche Leben richtet; dadurch hat er die Rankesche Geschichtschreibung popularisiert und den politischen Interessen dienstbar gemacht. In der Rankeschen Schule trat infolgedessen eine Teilung ein; Giesebrecht schrieb seine „Geschichte der deutschen Kaiserzeit" im Sinne Rankes unter Beschränkung auf die politischen Ereignisse; Waitz dagegen erforschte die Verfassungs-

und Wirtschaftsgeschichte; Nitzsch verknüpfte in der „Geschichte des deutschen Volkes bis zum Augsburger Religionsfrieden" beide Strömungen miteinander, er ist somit der Begründer der neueren deutschen Geschichtschreibung.

28. In dieser Zeit begannen Freytag und Riehl ihre Studien; sie zeigten in ihren Schriften (G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit [1859], Riehl, Naturgeschichte des Volkes [1853], Kulturstudien [1859], Die deutsche Arbeit [1861]), wie man Kulturgeschichte zu schreiben hat. Der große Fortschritt, der von ihnen gemacht wurde, ist der bewußt unternommene und vortrefflich durchgeführte Versuch, den Menschen als Gattungswesen zum Objekt der historischen Forschung zu machen, den Menschen der Vergangenheit nicht als Individuum, als Helden, sondern als Typus, als Vertreter seiner Zeit, seiner Generation aufzufassen. So wurde der Mensch als Gattung, der nationale Mensch, der Mensch als Repräsentant einer Nation, der Deutsche, der Italiener usw. Objekt des Studiums; es entstand der Begriff der „Volkspersönlichkeit", des „Volksgeistes", der „Volksseele" als Objekt des historischen Erkennens. Als historisches Forschungsobjekt gilt der Mensch als Kollektivum, zunächst unter dem Kollektivbegriff der Nation, also der deutsche, der italienische, der hellenische Mensch und so fort; es handelt sich um die Erforschung der „Geschichte der Volksseele", eines psychischen Gesamtlebens in nationaler Form. Von Wichtigkeit ist dabei zunächst die wesentliche Betonung des inneren Lebens; die äußere, die wirtschaftliche Entwicklung tritt noch zurück. Auch versuchte man nicht, nach dem Vorgange Buckles kulturhistorische Gesetze aufzustellen; man hielt sich vielmehr an die Darstellung der Ereignisse und überließ alle philosophische Spekulation der Zukunft. Trotzdem mußte diese neue Richtung in der Geschichtsforschung und Geschichtsdarstellung eine Erörterung über die Aufgabe der Geschichte hervorrufen; man kam zu der Ansicht, daß die Geschichte den Menschen als Glied der Gesellschaft betrachtet, daß der gesellschaftliche Zustand einer bestimmten Zahl von Menschen seinen Ausdruck im Staate erhält und somit die Geschichte sich in erster Linie nur mit denjenigen Geschehnissen zu beschäftigen habe, welche sich auf die staatlich-gesellschaftlichen Verhältnisse gewisser Menschen beziehen. Aber auch der Staat ist nichts Isoliertes; deshalb muß auch die Geschichte die Beziehungen der Staaten untereinander in das Bereich ihrer Betrachtung ziehen. Auch die Kulturgeschichte macht die Voraussetzung, daß in dem Inbegriff gewisser Zustände, welche in einer ganz bestimmten Zeit in einem ganz bestimmten Kreis von Individuen herrschten, eben die Kultur und Zivilisation gelegen habe; auch sie ist daher an das gesellschaftliche Leben im Staate gebunden. „Die Geschichte ist" nach der Auffassung von O. Lorenz (Die Geschichtswissenschaft) „jene Erfahrungswissenschaft, welche die auf unsere staatlich-gesellschaftlichen Zustände in bewußter Weise hinzielenden Handlungen der Menschen nach allen ihren inneren und äußeren Gründen in zeitlicher Abfolge entwickelt und darstellt"; von diesem Standpunkte aus konnte man die „Kultur-

geschichte" nur als ein Hilfsmittel zur Lösung ihrer eigentlichen Aufgabe betrachten. Als solches war sie aber seither zu wenig beachtet worden; ihre gesonderte Bearbeitung rief eine größere Beachtung in der Zukunft hervor.

29. Gustav Freytag hat als Kulturhistoriker bei der Mehrzahl unserer Gebildeten erst das Interesse für das Leben, Denken und Fühlen früherer Geschlechter geweckt und den Blick für das eigenartige Leben der Vergangenheit geöffnet, so daß in dieser Beziehung ganz deutlich ein Unterschied wahrzunehmen ist zwischen der älteren, jetzt fast abgestorbenen Generation, die noch ohne Freytag aufgewachsen ist, und der jüngeren, der die in den Jahrhunderten angesammelten Schätze des deutschen Volksgeistes durch Freytag in gemünztes und gangbares Geld gewandelt worden sind. Indessen hat Freytag seine kulturgeschichtlichen Arbeiten nicht lediglich, ja nicht einmal in erster Linie geschrieben, um die Kenntnis der Vergangenheit zu fördern; er wollte vielmehr „einige der großen Gedanken darstellen, welche das Leben unserer Nation gerichtet haben, und einige der klugen Lehren, welche aus dem Strom der Geschichte für die Zukunft geschöpft werden können". Freytag gruppierte die Zustände, Sitten und Gewohnheiten einer Zeit um Menschen und ließ diese womöglich selbst sprechen, d. h. er gab Aufzeichnungen, die aus der Vergangenheit auf uns gekommen sind, einfach wieder; er verstand es vorzüglich, aus den Schicksalen der Einzelnen das für ihre Zeit Gemeingültige, Typische, das, was in ihnen das eigentlich Charakteristische ist, herauszuheben. Durch die ausgiebige Benutzung alter Hauschroniken, Reisetagebücher, Briefe und Selbstbiographien namentlich des 16. und 17. Jahrhunderts hat er bahnbrechend gewirkt. Freytag ist von der Literaturgeschichte auf die Kulturgeschichte gekommen; darum liegen ihm die geistigen und sittlichen Zustände weit mehr am Herzen als die materiellen und wirtschaftlichen. Zwar hat er diese überall besprochen, aber nicht in den Vordergrund geschoben; er ist frei von der materialistischen Geschichtsauffassung, daß der Mensch sei, was er esse; sein leitender Gesichtspunkt ist vielmehr der, daß der Mensch das Erbe seiner Vorfahren im guten und schlimmen Sinne mit sich herumtrage, daß in ihm seine Ahnen nachleben und nachwirken. Die „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" sind in erster Linie eine Geschichte der deutschen Volksseele oder der deutschen Lebensideale; Freytag will durch die Berichte „vergangener Menschen über ihr eigenes Schicksal" ein Bild einer geschlossenen Persönlichkeit entstehen lassen, das allerdings unvollkommen und unfertig ist; mit diesem Einzelbild soll aber auch zugleich ein farbiges, allerdings auch unvollkommenes und unfertiges Bild von dem Leben des Volkes gegeben werden. Durch eine Reihe solcher Bilder soll dann das allmähliche Werden des Volkslebens entstehen, das „uns hier ebenfalls wie eine geschlossene Persönlichkeit entgegentritt". „Überall," sagt er, „erscheint uns der Mensch durch Sitte und Gesetz, durch die Sprache und den ganzen gemütlichen Inhalt seines Wesens als kleiner Teil eines größeren Ganzen; zwar empfinden wir auch dies Größere als

geistige Einheit, welche, wie der Einzelne, irdisch und vergänglich erscheint, aber als ein Gebilde, welches sein Erdenleben in Jahrhunderten vollendet, wie der Mann in Jahren. Wie der Mann, entwickelt auch das Volk seinen geistigen Gehalt im Laufe der Zeit, gefördert und gehemmt, eigentümlich, charakteristisch, originell, aber mächtiger und großartiger. Aus Millionen Einzelner besteht das Volk, in Millionen Seelen flutet das Leben des Volkes dahin; aber das unbewußte und bewußte Zusammenwirken von Millionen schafft einen geistigen Inhalt, bei welchem der Anteil des Einzelnen oft für unser Auge verschwindet, bei welchem uns zuweilen die Seele des ganzen Volkes zur selbstschöpferischen lebendigen Einheit wird. Alle großen Schöpfungen der Volkskraft, angestammte Religion, Sitte, Recht, Staatsbildung, sind für uns nicht mehr die Werke einzelner Männer, sie sind organische Schöpfungen eines höheren Lebens, welches zu jeder Zeit nur durch den Einzelnen zur Erscheinung kommt und zu jeder Zeit den geistigen Gehalt der Individuen in sich zu einem mächtigen Ganzen zusammenfaßt. Jeder Mensch trägt und bildet in seiner Seele die geistige Gabe des Volkes; jeder besitzt die Sprache, ein Wissen, eine Empfindung für Recht und Sitte; in jedem aber erscheint dies allgemeine Volksgut gefärbt, eingeengt, beschränkt durch seine persönliche Eigenart. Die ganze Sprache, das gesamte sittliche Empfinden vereinigt in sich nicht der Einzelne; sie stellen sich nur dar wie der Akkord in dem Zusammenklingen der einzelnen verbundenen Töne in der Gesamtheit, dem Volke. So darf man wohl, ohne etwas Mystisches zu meinen, von einer Volksseele sprechen. Und sieht man näher zu, so erkennt man mit Verwunderung, daß die Entwicklungsgesetze dieser höheren geistigen Persönlichkeit sich merkwürdig von denen unterscheiden, welche den Mann frei machen und binden;" während nämlich die Einzelperson bewußt nach ihren Zwecken strebt, arbeitet das Leben des Volkes unbewußt, wirkt die Volkskraft unablässig mit dem dunkeln Zwange einer Urgewalt. „Von solchem Standpunkt verläuft das Leben einer Nation in einer unaufhörlichen Wechselwirkung des Ganzen auf den Einzelnen und des Mannes auf das Ganze." Jeder Mensch arbeitet für das Ganze, „alle Ergebnisse seiner Arbeit kommen dem Ganzen wie ihm selbst zugute; nach allen Richtungen entwickeln sich aber aus der Menge bedeutende Persönlichkeiten, die als gestaltende größeren Einfluß auf das Ganze gewinnen. Zuweilen erhebt sich eine gewaltige Menschenkraft, welche in großen Gebieten eine Zeit lang das übermenschliche Leben des Volkes beherrscht und einer ganzen Zeit das Gepräge eines einzelnen Geistes aufdrückt. Dann wird unserm Auge das gemeinsame Leben, welches auch durch unser Haupt und unser Herz dahinströmt, fast so vertraut wie uns die Seele eines einzelnen Menschen werden kann; dann erscheint die ganze Kraft des Volkes auf einige Jahre im Dienste des Einzelnen, ihm wie einem Herrn gehorchend. Das sind die großen Perioden in der Bildung eines Volkes. Aber kein Volk entwickelt sein Seelenleben ohne Zusammenhang mit andern Nationen. Wie die Individuen einander auf Seele und Leib einwirken, so ein Volk auf das

andere. Von dem geistigen Inhalt einer Nation geht in die andere über; auch die praktischen Bildungen einer Volkskraft, sein Staat, seine Kirche werden durch die fremden Gewalten fortgebildet, gehemmt, zerstört. Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, das schaffende Leben der Nationen zu erforschen; ihr sind die Seelen der Völker die höchsten Gebilde, welche der Mensch zu erkennen noch befähigt ist. In jeder einzelnen suchend, jedem erhaltenen Abdruck der vergangenen nachspürend, auch die Splitter der zerstörten beachtend, alles Erkennbare verbindend, sucht sie als letztes Ziel das Leben des ganzen Menschengeschlechts auf der Erde als eine geistige Einheit zu erfassen, mehr ahnend und deutend als ergreifend".

30. Kulturgeschichte ist nach Riehl „die Geschichte der Gesamtgesittung der Völker, wie sich dieselbe in Kunst, Literatur und Wissenschaft, im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Leben ausspricht; da Staat und Kirche, Kunst und Wissenschaft, Handel und Wandel zuletzt doch nur Faktoren der Gesamtkultur sind, so umfaßt und vereinigt sie alle historischen Spezialfächer in ihren Resultaten, auch die politische oder Staatengeschichte. Die wissenschaftliche Erkenntnis der Geschichte ist nicht ein Wissen von Einzelheiten, die Geschichte ist das Wissen von der Entwicklung der Tatsachen und Zustände"; sie hat „die wissenschaftliche Erkenntnis des gesamten Volksgeistes, die Ergründung der Gesetze für die Entwicklung der Gesamtgesittung der Völker" zu ihrer Aufgabe. Riehls besonderes Arbeitsfeld war die Volkskunde; hier suchte er aus den gesammelten Tatsachen die Gesetze zu erkennen, nach denen sie geschehen und damit den kausalen Zusammenhang zu ergründen. Als oberstes Grundgesetz im Leben der Nationen bezeichnet Riehl „den niemals endenden Kampf zwischen Freiheit und Notwendigkeit". Er weist darauf hin, daß der äußere nationale Bestand der Völker mitbedingt ist durch den Boden, darauf sie erwachsen, ihre innere materielle Entwicklung geboten, geleitet und begrenzt ist durch Naturgesetze des wirtschaftlichen Lebens und die innere ideelle Gestaltung auf die unabänderlichen und notwendigen Grundlagen des Menschengeistes zurückgeht. Die Volkskunde hat zu untersuchen, „was der unantastbare Urgrund menschlicher Gesittung bei den Völkern und was unser eigenes freies und wechselndes Gebilde ist, welches sich auf jenen Grundpfeilern aufbaut und nach welchen historischen Motiven sich auch wieder jedes einzelne Volk individuell bewegt"; die Methode der Volkskunde ist ihrer Natur nach „die vergleichende, aus der vergleichenden Beobachtung entwickelt sie ihre Gesetze". Aber Riehl will doch nicht ohne weiteres die naturwissenschaftliche Methode, deren Macht im „voraussetzungslosen Beobachten, im mathematisch exakten Erfassen des Beobachtungsresultates, im Bauen der Schlüsse auf erwiesene Tatsachen" liegt, auf die Geschichte angewandt wissen; denn in ihr muß das Recht des Individuellen, die unberechenbar freie Tat der genialen Persönlichkeit wohl beachtet und berücksichtigt werden. „In unserer Zeit," sagt er, „herrscht — auf den verschiedensten Gebieten — die Gesamtheit wie nie zuvor, und in unserer Zeit herrscht — auf den verschiedensten Gebieten — der tat-

kräftige einzelne Mann mehr denn jemals; wer diese Widersprüche richtig zu verbinden weiß, der besitzt den Schlüssel zu vielen Rätseln der neueren Kulturgeschichte oder sagen wir, der Geschichte überhaupt." Nach ihm entscheidet zuletzt die Persönlichkeit; das Bedeutende schaffen Einzelne. „Die Stärke der Menschheit liegt in wenigen großen Persönlichkeiten, nicht in der Masse"; aber diese und den durch sie hervorgebrachten Volksgeist der Zeit unterschätzt er auch nicht, denn er „schafft den schöpferischen Mann, damit dieser wieder seine Zeit schaffen helfe".

31. Der Auffassung der Geschichte als „Kulturgeschichte" gegenüber betonte man, daß alle natürlichen und geistigen Gesetze im Staate nur durch menschliche Willensakte zur Geltung gelangen und daher die Geschichte ganz speziell auf die Erforschung des individuellen Lebens angewiesen sei; man betonte, daß die Kräfte, welche aus der Vergesellschaftung, aus dem Staate, sich entwickelten, das Objekt der historischen Forschung seien. Die Kulturgeschichte müsse daher mit der Staatsgeschichte ein Bündnis eingehen; beide müßten ihre Aufgabe darin sehen, die zuständlichen Verhältnisse der Gesellschaft und des Staates in ihrer Entwicklung zu begreifen und darzustellen. Die Geschichtsforschung war in ein Stadium der Arbeit eingetreten, wo die Revision des Bestandes der Erfahrungen und Überlieferungen als ein Bedürfnis erschien; dadurch wurde die Motivierung der im Staate handelnden Menschen wohl etwas zurückgedrängt, aber auch vertieft. Im wesentlichen sind jedoch bis zum Jahre 1870 bei der Geschichtschreibung die Kriege und Friedensschlüsse mit ihren Einzelheiten, die territorialen Verhältnisse und die Machtverhältnisse und die darin sich vollziehenden Änderungen u. dgl. der Hauptgegenstand der Untersuchung und Darstellung; Kunst und Wissenschaft, Literatur und Religion wurden nur nebenbei behandelt und die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse nur hier und da gestreift. (Webers Weltgeschichte.) Als das zentrale Interesse der Weltgeschichte galt die Frage, wie die größtmögliche innere Freiheit des Einzelnen mit und neben der Notwendigkeit des Gesamtverlaufes bestehen und gewahrt werden könne; die Entwicklung der selbstbewußten politischen Freiheit im Staate ist Mittel- und Zielpunkt der Geschichte. Diese Geschichtsforschung entsprach der im allgemeinen mehr zum Theoretischen und Idealen als zum Praktischen und Materiellen hinneigenden Natur des Deutschen und ganz und gar der Richtung, welche das deutsche Geistesleben in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluß des Neuhumanismus eingeschlagen hatte; der Hauptgrund lag aber in der eigenartigen Entwicklung der deutschen Geschichte seit dem Dreißigjährigen Kriege. Neben der politischen Blüte Deutschlands war durch denselben hauptsächlich die soziale und wirtschaftliche tödlich getroffen worden; bei der inneren Zerrissenheit Deutschlands und der daraus folgenden Ohnmacht nach außen war es unmöglich, in der nächsten Zeit diese Blüte wieder herzustellen. Giesebrecht schrieb eine „Geschichte der deutschen Kaiserzeit" (1855), die sich durch gründliche Forschung und glänzende Darstellung auszeichnet; Curtius gab eine

„Griechische Geschichte", Mommsen eine „Römische Geschichte" (1854) und Duncker eine „Geschichte des Altertums" heraus. Häusser veröffentlichte eine „Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gründung des Deutschen Bundes" (1857); H. v. Sybel verfaßte die „Geschichte der Revolutionszeit" (1858); H. v. Treitschke schrieb eine „Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert", welche durchaus im Dienste seiner politischen Ziele steht; er geht von dem Gedanken aus, daß wie der Staat die organisierte Gesellschaft, er „der Förderer nicht nur, sondern zugleich das Werk des Kulturlebens eines ganzen Volkes" sei. Der Historiker hat den Geist und das Leben eines Volkes in all ihren Äußerungen darstellend und entwickelnd zu verfolgen, wirtschaftlich, geistig sozial und politisch zugleich; aber im Staate gipfelt alles. Pertz hatte durch die Monumenta Germaniae historica der vaterländischen Geschichte eine historische Grundlage gegeben; Waitz setzte dieses Werk fort. Burckhardt beschrieb „Die Kultur der Renaissance in Italien" (1860) und später die „Geschichte der Renaissance in Italien", Klemm gab eine „Allgemeine Kulturgeschichte der Menschheit" heraus (1843—1852); Biedermann veröffentlichte die „Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts". Erst als mit dem Jahre 1870 Deutschland politisch einig und mächtig geworden war, traten die sozialen und wirtschaftlichen Interessen immer mehr und mehr in den Vordergrund; bis dahin behielt auch die Geschichtsforschung im ganzen die bezeichnete einseitige politisch-ideale Richtung bei.

32. Von dieser Zeit an tritt im Zusammenhang mit der modernen Naturforschung und der realen Weltauffassung die soziale und wirtschaftliche Seite der Geschichtsforschung mehr in den Vordergrund; der Mensch in allen seinen Lebensäußerungen, -beziehungen und -betätigungen muß Gegenstand der Forschung sein; Kulturgeschichte im allgemeinen Sinne, d. h. die Geschichte der allmählichen, unaufhaltsam fortschreitenden Entwicklung der Menschheit auf materiellem, geistigem und sittlichem Gebiete, das ist das Ideal der allgemeinen Geschichte. Die von Concordat angeregte, von Comte vertiefte Geschichtsauffassung war den deutschen Historikern unbekannt geblieben; erst durch Naturforscher, Soziologen und Nationalökonomen wurden sie darauf hingewiesen. Du Bois-Reymond fand (Kulturgeschichte und Naturwissenschaft) in der Geschichtschreibung einen Mangel darin, daß sie keine Gesetze feststellt, wie es die Naturforschung tut; er ist der Meinung, es fehle an einer Einsicht in den objektiven gesetzlichen Gang der Dinge und will mittelst der Anwendung einer naturwissenschaftlichen Formel dieselbe dadurch beschaffen, daß er von allen individuellen Gründen der Dinge absieht und die von der Geschichte in ihrem Tun eifrig beobachteten Individuen aus ihr entfernt. Dem gegenüber betonte Dr. O. Lorenz (Die Geschichtswissenschaft in ihren Haupteinrichtungen und Aufgaben), daß in der Geschichte das Objekt erst durch die Einfügung eines Zwischengliedes, welches die Wirkungen hervorgebracht hat, nämlich des Individuums, gefunden wird, und man daher der Geschichtsforschung wohl im Anschluß an die Bestrebungen der Naturfor-

schung den Vorwurf machen könne, daß sie das Objekt ihrer Untersuchung noch bei weitem mehr individualisieren müsse; sie dürfe, so könnte man sagen, nicht bei gewissen Äußerungen des menschlichen Willens stehen bleiben, sondern müsse die Gesetze des Werdens aus den handelnden Personen selbst zu finden suchen. Das hat aber Du Bois-Reymond übersehen; er hat die Resultate der menschlichen Handlungen als etwas für sich Bestehendes und in sich selbst Entwickeltes angesehen und von allen Umständen, welche dieselben ermöglicht haben, abstrahiert. Dennoch hatte die von Du Bois-Reymond an der Geschichtsforschung ausgeübte Kritik den Vorteil, daß man ihre Methode einer kritischen Betrachtung unterzog; man fragte sich, ob in dieser Kritik nicht doch etwas Berechtigtes sei und ob die Geschichtsforschung nicht mehr wie seither die Ergebnisse und Methode der Naturforschung berücksichtigen müsse. Im Grunde genommen war es dieselbe Frage, welche auch Ranke zu beantworten versuchte, nämlich die Frage nach dem treibenden Faktor in der Kulturentwicklung; diese Frage hat aber nicht die Geschichtsforschung, sondern die Soziologie resp. die Geschichtsphilosophie zu beantworten. Du Bois-Reymond sieht den treibenden Faktor in der naturwissenschaftlichen Erkenntnis; die Naturwissenschaften mit ihrer technischen Anwendung für das praktische Leben erscheinen ihm nicht nur als der ausgesprochene Zweck der menschlichen Kulturgeschichte, sondern sie sind ihm auch die einzige sichere Garantie für die Erhaltung der Kultur. Diese Auffassung der Geschichtsforschung und Geschichtsdarstellung hat zur Folge gehabt, daß man die politische Geschichte durch die kulturelle zu verdrängen suchte; sie führte über die Kulturgeschichte zur *Wirtschafts-* und *Gesellschaftsgeschichte* und so zu der Periode der Geschichtsforschung und Geschichtschreibung, in welcher sich die Gegenwart befindet. Wenn in dieser Entwicklung die Geschichte von der einseitig politischen Richtung zur einseitig kulturellen überging, so ist diese Tatsache aus dem Umstande zu erklären, daß sich die Geschichte in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in einzelne Teile spaltete, denen die einheitliche Zusammenfassung fehlte; während die Naturwissenschaften immer mehr dahin gelangt sind, die Entwicklung der Erscheinungen in der Zeit zum Gegenstande der Erforschung zu machen, folgt die Geschichte, welche schon ihrer Natur nach Entwicklung ist, einem Prinzip der Arbeitsteilung, welches jede Einsicht in die Zeitfolge außer acht läßt. Ranke hatte in seiner „Weltgeschichte" bewiesen, daß eine Wissenschaft ohne die höchsten Gesichtspunkte der Erkenntnis ihres inneren Zusammenhangs nicht denkbar sei; er hatte die Notwendigkeit gezeigt, aus der Masse der über die Geschichte der gesamten Menschheit überlieferten Tatsachen eine zusammenhängende Reihe von solchen Erscheinungen nachzuweisen, welche lediglich unseren europäischen, insbesondere den germanischen und romanischen, Gesellschaftszustand erklären, wobei die Nationen „in keinem anderen Zusammenhang in Betracht kommen können, als inwiefern sie, die eine auf die andere wirkend, nacheinander erscheinen und miteinander eine lebendige Gesamtheit ausmachen". Aber noch war die

Zeit nicht gekommen, wo eine Weltgeschichte in diesem Sinne geschrieben werden konnte; noch mußten die einzelnen Gebiete nach einseitigen Gesichtspunkten bearbeitet werden. Lamprecht hat in seiner „Deutschen Geschichte" (1891) die politische Geschichte als Folgeerscheinung der Wirtschafts-, Gesellschafts- und Geistesentwicklung dargestellt; er hat damit eine neue Periode in der Geschichtsforschung und Geschichtschreibung hervorgerufen, die seitens der Anhänger der Rankeschen Geschichtsforschung und Geschichtsbetrachtung heftig bekämpft wird. Lamprecht richtet sein Hauptaugenmerk gegenüber dem Individuellen auf das Typische der Massenbewegung und Massenzustände; denn sie sind nach seiner Ansicht das Bestimmende der Entwicklung und mit Hilfe der Statistik und Soziologie sicherer zu erkennen als die Einzelvorgänge der persönlich-politischen Geschichte. Erst langsam ringt sich in der Gegenwart daneben eine Geschichtsauffassung empor, welche die kulturelle und politische Richtung in der Geschichtsforschung und Geschichtsdarstellung nach ihrem kausalen Zusammenhang zu verknüpfen sucht; ihr wird die Zukunft gehören.

33. Durch Luther erhielt das deutsche Volk die ihm fehlende einheitliche Schriftsprache; er schloß sich bei seiner Bibelübersetzung an die an den fürstlichen Kanzleien im gegenseitigen Verkehr gebräuchliche Kanzleisprache an, wodurch er einen festen Ausgangspunkt erhielt. Erst nach und nach aber kam er selbst zu einer festen Form; anfangs gebrauchte er noch viele Formen, die an das Mittelhochdeutsche erinnern, die er aber allmählich immer mehr ausschied. Luthers Stil spiegelt ganz die urwüchsige, kernige Persönlichkeit des gewaltigen Mannes wider und hat sehr dazu beigetragen, sein Bibelwerk volkstümlich zu machen: so anschaulich und deutlich, so lebendig und packend, so einfach und wahr konnte eben nur Luther schreiben. Luther hat die deutsche Sprache wieder volkstümlich gemacht, er setzte sie an die Stelle des die Bildung und den geistigen Verkehr beherrschenden Latein und legte dadurch den Grund zu einer deutschen, volkstümlichen Bildung, zur deutschen Volksbildung; auf der von ihm gelegten Basis konnten Lessing, Goethe und Schiller weiterbauen und die deutsche Welt- und Lebensanschauung an die Stelle der antiken setzen. Es hat allerdings lange gedauert, bis Luthers Sprache in allen Teilen Deutschlands Eingang fand; die konfessionelle Spaltung einerseits und die antike Bildung in den Lateinschulen anderseits standen der Verbreitung im Wege. Aber Luther hatte der Volksseele ihre sprachliche Form gegeben, die ihrem Wesen entsprach; das bahnte ihr auch trotz aller Hindernisse den Weg ins Volk und stellte bald auch die Arbeit der Gelehrten in ihren Dienst. Erst die in der neuhochdeutschen Sprache schreibenden deutschen Dichter und Denker, die hauptsächlich aus dem evangelischen Volk hervorgingen, verschafften der deutschen Schriftsprache den Sieg; die deutsche Volksschule machte sie denn auch zur Volkssprache. Das evangelische Kirchenlied atmete die ganze Glaubenseinigkeit der Anhänger Luthers; das frisch aufblühende Volkslied erschloß die Tiefen des deutschen Gemüts. In Nürnberg dichtete Hans Sachs in echt volkstüm-

licher Weise seine zahlreichen Schwänke; in Straßburg schrieb der sprachgewaltige Joh. Fischart seine herrlichen Satiren. Erst allmählich wurde, besonders durch das Bestreben Ratkes, die fremde Sprache in den Lateinschulen aus der bevorzugten Stellung verdrängt; Ratkes Anhänger Kromayer gab 1618 die erste deutsch geschriebene Schulgrammatik heraus, 1615 erschien als erste deutsche Zeitung das Frankfurter Journal, und Christian Thomasius hielt 1688 seine Vorlesungen an der Universität Halle in deutscher Sprache. Im 17. und 18. Jahrhundert machte sich der Einfluß der französischen Sprache durch die Dichter Molière, Corneille, Racine und die Gelehrten Descartes u. a. wieder geltend; durch die politische Übermacht Frankreichs unter Ludwig XIV. fand sie auch Eingang im politischen und gesellschaftlichen Leben, drang sogar in die Massen des Volkes. Die deutschen Sprachvereine, die sich unter verschiedenen Namen im 17. und 18. Jahrhundert in Deutschland bildeten, kämpften vergeblich gegen die Verwelschung der deutschen Sprache; erst die Befreiungskriege und unsere klassischen Dichter vermochten dem Fortschritt der Verwelschung zu wehren, ohne sie jedoch ausrotten zu können.

34. Um die Theorie der deutschen Sprache hat sich ohne Zweifel Gottsched durch seine „Ausführliche Redekunst" (1736) und seine „Sprachkunst" (1748) große Verdienste erworben; als Schriftsteller hat er nichts geleistet. Er forderte mit Recht, daß das Natürliche zu suchen und das Einfache dem Gezierten vorzuziehen sei; aber was er selbst für natürlich ausgibt, ist gespreizt, und was er für einfach hält, ist nüchtern, weil er jedes Bild und jede volkstümliche Wendung scheut. Seine „Sprachkunst" war klar und faßlich, ohne jedoch tief in das Wesen der Sache einzudringen; er strebte mit Entschiedenheit nach der Durchführung fester Regeln im Gebrauch der Sprache. Er ist der Überzeugung, daß sich die deutsche Sprache stetig verbessert hat; deshalb zeigt er kein besonderes Interesse für die ältere deutsche Sprache und Literatur, obwohl er solches durch seine Übersetzung von Reineke Vos anregt. Bodmer führte (1743) den Gedanken aus, daß die deutsche Poesie schon unter den Hohenstaufen eine Blütezeit gehabt habe; er gab (1757) die „Fabeln aus den Zeiten der Minnesänger" und „Chriemhildens Rache und die Klage" heraus. Eine volkstümliche Sprache finden wir bei Gellert, der aber in den kindlichen Ton verfällt; gute Beispiele, die er zusammenstellt, sind nach ihm besser als alle Regeln. Durch Gottscheds Streit mit Bodmer und Breitinger wurde der Grund zu einem tieferen Eindringen in das Verständnis vom Wesen und von der Aufgabe der Poesie und der Kunst gelegt; während Gottsched die Vernunft als die oberste Richterin für die dichterische Tätigkeit hinstellte, bestimmten Bodmer und Breitinger die Phantasie dazu. Klopstock will den Deutschen eine Prosasprache geben, die etwas von der Kunst der Poesie an sich haben soll; diese Kunst besteht in der Wahl und Anordnung der Worte. Aber er ging in der Praxis über das zulässige Maß hinaus; bei seinen geistlichen Liedern empfindet man, wie Lessing sagt, vor lauter Empfindungen oft nichts. Wielands Stil ist noch weniger

mustergültig; ihm ist es nur eigen, Empfindungen so auszusprechen, daß sie augenblicklich wieder Empfindungen hervorrufen.

35. „Lessings Stil," sagt Ernst (Lessings Leben und Werke), „ist der Ausdruck seiner gesamten geistigen Persönlichkeit; natürlich und wahr wie der Mensch Lessing ist auch der Stil Lessings. Ich kenne keinen blendenden Stil, der seinen Glanz nicht von der Wahrheit mehr oder weniger entlehnt; Wahrheit allein gibt echten Glanz." Er schreibt wie er fühlt und denkt; dadurch aber erhält seine Darstellung eine überzeugende Kraft und macht sie zur Bildungsschule des sprachlichen Ausdrucks. Er betont daher die Notwendigkeit der denkenden Erfassung einer Sache, bevor dieselbe sprachlich dargestellt wird; „wovon ich einen Begriff habe, das kann ich auch mit Worten ausdrücken." Lessing stellt an den Leser nicht geringe Anforderungen; er mutet ihm „straffe Konzentration des Denkvermögens zu, zwingt ihn mit ihm zu untersuchen und zu prüfen, bevor er zu einer abschließenden Erkenntnis gelangt. Lessings Sprache ist mehr die des Verstandes als die des Gefühls; sein Wirklichkeitssinn zügelte seine Phantasie und nahm sein Gefühlsleben in stramme Zucht". Darum ist er auch kein hervorragender Lyriker; sein sprachlicher Ausdruck ist mehr sachgemäß als poetisch, eher sinngemäß als ausschmückend. Er ist gedankenernst und ideenschwer, klar und wahr; der einfache und natürliche Ausdruck ist ihm der schöne. Sein Streben nach sprachlicher Genauigkeit geht so weit, daß er eine Sache innerhalb eines Satzganzen oft mit demselben Ausdruck bezeichnet; synonyme Wörter gebraucht er vorsichtig. Richtig schauen, richtig denken, richtig ausdrücken ist ihm unerläßliche schriftstellerische Pflicht. Nicht ohne Wert ist für ihn die Beziehung zwischen Sache und Wort: „es ist," so meint er, „nicht so gar ohne Grund, daß oft, wer das Wort nur recht versteht, die Sache schon mehr als halb kennt." Aber trotzdem fehlt es seiner Sprache nicht an poetischen Bildern voll plastischer Anschaulichkeit und Schönheit; ja durch das Zusammenwirken von Denken und Phantasie gewinnt sie bedeutend an Gehalt. Seine Bilder und Gleichnisse sind aus dem Wesen der Sache genommen; sie haben daher innere Wahrheit und volle Klarheit und wirken durch das Bild auf das Denken. „Lessings Wesen und Hauptverdienst" liegt nach Philippi (Die Kunst der Rede) in der treffenden Wahl der Worte im einzelnen und in der dialogischen Lebendigkeit, die er seiner Sprache gab; die ruhig fließende Abhandlung ist, formell angesehen, viel weniger seine Stärke, sie dehnt sich in die Länge und ist doch steifflüssig. Herders Prosa ist deklamatorisch; Lessings Prosa ist dialektisch.

36. Am besten hat Herder seine beachtenswerten Ansichten über den deutschen Stil in seinen Reden in die Praxis übertragen; in seinen Predigten ist er vom Zeitgeschmack abhängig und befangen. Er wurde von Rousseau auf die Spur des Natürlichen geführt; Montesquieu hatte ihn auf die Beobachtung der nationalen Eigenart hingewiesen; Winckelmann hatte ihm das große Beispiel der Entwicklungsgeschichte eines bestimmten Kulturgebietes gegeben. Aus diesen An-

regungen entstand bei ihm die Befähigung zum Verständnis und zur Würdigung fremder Eigenart; er führt zum erstenmal für die wissenschaftliche Behandlung der Literatur den Gedanken durch, daß der prosaische wie der poetische Schriftsteller bei seiner Produktion durch die Natur seiner Sprache bedingt ist. Die Hauptaufgabe des Kritikers besteht daher darin, daß er sich in die Eigentümlichkeit des Schriftstellers resp. seiner Sprache versenkt und aus derselben heraus sein Werk zu verstehen sucht; die Kritik wird so zur Charakteristik. Für die Erhebung der deutschen Literatur auf eine höhere Stufe gibt es nach Herders Ansicht zwei Wege; einerseits soll man die nationalen Sagen und Lieder der Vorzeit studieren und anderseits die fremden Schätze durch auf reiner und tiefer Erfassung der fremden Eigenart beruhende Übersetzungen sich erobern. Herder sammelte deutsche Volkslieder und legte den Unterschied zwischen Volks- und Kunstpoesie dar; er erfaßte die Volkspoesie als die naturnotwendige Muttersprache des menschlichen Geistes, als den Keim und Kern aller Religion, Philosophie und Geschichte; darum war für ihn auch eine Geschichte der Dichtung nicht bloß eine äußerliche Erzählung und Aufzählung der Dichter und ihrer Lebensumstände, sondern die wissenschaftliche Darlegung des engen Zusammenhangs der Dichtung mit den durch Volksglauben und Volkstum bedingten allgemeinen Bildungsverhältnissen, die Ableitung der Literatur aus ihren bindenden weltgeschichtlichen Grundlagen, aus dem Geist und dem Gemüte ihres Volkes, der Zeit und des Landes. Dieser National- und Volkskunst ging nun Herder über die ganze Erde nach und lauschte ihren verschiedenartigen Tönen; was er so fand, das sammelte er in seinen „Stimmen der Völker". Für Herder wurde es eine ganz natürliche Anforderung, daß man jedes Volk nur aus sich selbst begreifen dürfe, aus dem Klima und den Verhältnissen des Landes, welche beide die Lebensweise der Bewohner bedingen, und weiterhin aus der Zeit und der Geschichte. Aus seiner Auffassung der nationalen Volkspoesie und ihres Zusammenhangs mit dem nationalen Volkstum ergab sich auch Herders Stellung zu der herrschenden Volksbildung; er betont scharf und nachdrücklich, daß es die unerläßliche Aufgabe des deutschen Volkes sei, den noch immer vorwaltenden lateinischen Zuschnitt seiner Bildung und also auch seiner Dichtung endlich abzuwerfen und die Fäden der eigenen, naturwüchsigen, echt volkstümlichen Bildung aufzunehmen und mit aller Kraft fortzuführen. Dann betrachtet er den Ursprung der Sprache aus der Volksseele heraus, als eine „Produktion menschlicher Seelenkräfte", als eine „Entwicklung der Vernunft". Seit Herder unterscheidet man daher Volks- und Kunstpoesie oder Natur- und Kulturpoesie; während die erstere ein Produkt des Sinnlichen und Gefühlsmäßigen ist, geht die letztere aus der Reflexion hervor. Er hat den Begriff Weltliteratur geschaffen und den zeitlichen und nationalen Charakter der Kunst dargelegt; die Poesie der Bibel, Homer, Shakespeare, nordische Balladen und südliche Romanzen, deutsche Volkslieder und slawische Gesänge sind uns erst seit ihm zum vollen Verständnis gekommen und damit auch das Verständnis für eine aus histo-

rischen Gesichtspunkten geschriebene Literaturgeschichte. Ein Dichter im wahren Sinne des Wortes war er nicht; nur seine Legenden und Lehrdichtungen sind teilweise schätzenswert. Er war mehr Nachahmer und Anreger, der Kunst und Wissenschaft in die rechte Beziehung zu Natur und Leben setzt und dadurch mit Lessing eine fruchtbare Entwicklung einleitet. Zu Lessing verhält er sich wie das Gefühl zum Verstand; was Lessing klar erkennend und begrifflich darstellt, das gibt er stimmungs- und gefühlsmäßig. Aber mit seiner Botschaft von der Poesie als der allgemeinen Völker- und Menschheitsgabe und seinem Drängen nach Natur und Originalität ist er ein Führer zur Befreiung und Wiedergeburt geworden; schon seine Zeitgenossen sahen ihn als den geistigen Vater des Sturmes und Dranges, jener großen Gärung an, in welcher die deutsche Dichtung entstanden ist. Ihm ist es zu verdanken, daß der Einfluß des klassischen Altertums und des französischen Klassizismus auf die deutsche Dichtung zurücktrat; die Dichter der Sturm- und Drangperiode wollen von Meistern und Mustern überhaupt nicht mehr viel wissen, denn als wahres Vorbild erscheinen ihnen nur Natur und Leben. Nur Shakespeare und die alteinheimische Balladen- und Volksliederpoesie fanden noch Gnade; denn diese Dichtungen waren in demselben Klima wie die eigenen erwachsen und aus derselben Rasseneigenart hervorgegangen und atmeten daher den gleichen Geist. Der demokratisch-revolutionäre Geist der Stürmer und Dränger erhielt dadurch die Richtung aufs Volkstümliche und Nationale; man blickte mit Stolz auf seine Vorfahren und deren Geschichte und brachte das Deutschfühlen und Deutschdenken in der dichterischen Lebensäußerung zum vollen Ausdruck.

37. Herders Preis des Volksliedes fand einen kräftigen Widerhall bei Bürger; seine Leonore, in welcher er den Ton des epischen Volksliedes nachbildete (1774), war die Frucht seiner Bestrebungen nach Erringung des Volkstümlichen. Claudius hat im Stil die Klarheit und Ruhe Lessings, sucht aber mehr aufs Gemüt einzuwirken; solange er ungesucht und natürlich bleibt, haben wir eine gute Form volkstümlicher Mitteilung. Nach Lichtenberg schreibt am besten der, „der so schreibt, wie es die Vernünftigsten derjenigen Klasse gut finden würden, die er durch seine Schriften zu belehren denkt"; ein guter Schriftsteller soll nach ihm alles vermeiden, wobei dem Leser etwas zum Schaden des Eindrucks einfallen könnte. Er hat den Abhandlungsstil zu einer hohen Vollkommenheit gebracht; er ist einer unserer besten Stilisten. An Claudius erinnert Hebel; seine Erzählungen sind als Volksschriften musterhaft, obwohl seine offene Art, natürliche Dinge zu behandeln, oft förmlich an den Haaren herbeigezogen ist. Goethe fordert, daß jede Rede und jede Dichtung aus etwas Erlebtem hervorgehen müsse; der einzelne Mensch muß „von innen heraus wirken". Er ist ein Gegner aller Weitschweifigkeiten; Kürze und Bestimmtheit fordert er von jedem guten Stil. Er wußte auch, daß Volkssprache mehr ist als Schriftsprache; sie ist natürlich. Und diese natürliche Sprache läßt er seine Helden reden; das Volkstümliche ringt in ihnen nach Ausdruck. Er

wird nie abstrakt; er denkt in Gestalten, redet in Bildern und wird niemals seinem Heimatboden, der Erzählung von erlebten Dingen, fremd. Verfolgt man die Sprache Goethes in seinen Werken, so sieht man, wie der jugendliche Dichter die deutsche Poesie aus welschen Taxushecken zum freien Dichterwalde führt, wie er dann in seiner klassischen Zeit „mit der Zauberkraft des Schönen, die alle Herzen bannt und zwingt, im Sang läßt goldene Weisen tönen, daß Erd und Himmel widerklingt", wie aber sein Stil im Alter etwas verknöchert und bei dem Streben nach Kürze und Anschaulichkeit oft nach Ungewöhnlichem fahndet.

38. Für Schillers Ausdruck ist die Beschäftigung mit Kant günstig gewesen; diese nötigte ihn zu einem dem Gedanken angemessenen, sorgfältig gewählten Ausdruck. Schillers Prosastil hat früh seine vollkommene Gestalt erreicht; in ihm erhebt sich seine Sprache zu einer außerordentlichen Höhe des pathetischen Ausdrucks. Die rein wissenschaftliche Mitteilung erhält nach Schiller ihre Form aus den Denkgesetzen; der Leser hat die Arbeit des strengen Nachdenkens. Der populäre Vortrag wendet sich an die Phantasie des Lesers; er ist lehrhaft, ohne streng wissenschaftlich zu sein. Die schöne Darstellung paßt sich dem Bedürfnis der Phantasie an, aber so, daß in dem anschaulichen Körper der Rede ihr geistiger Teil erkennbar bleibt; in ihr scheint die Phantasie frei zu schalten. Diese dritte Form unterscheidet sich jedoch nicht wesentlich von der zweiten; sie weicht nur in der Einkleidung von ihr ab. Der rhetorische Aufputz, mit dem er den Ohren, und die Bildlichkeit, mit der er den Augen schmeicheln und mit denen er seine Darstellung beleben und anschaulich machen will, werden in der klassischen Periode immer mehr abgestreift; aber auch hier bemüht er sich, sich plastisch und anschaulich auszudrücken.

39. Bodmer hatte unterdessen (1782—84) eine Sammlung deutscher Dichtungen aus dem 12., 13. und 14. Jahrhundert herausgegeben; sie enthielt u. a. das Nibelungenlied, den Parzival, den Tristan Gottfrieds von Straßburg, den Iwein, den Freidank. Aber all diese Bestrebungen für die Neubelebung der vaterländischen Vergangenheit und die Erweckung des historischen Sinnes blieben von Adelung (1732—1806) unbeachtet, der als entschiedener Anhänger der Aufklärung sein Wissen unmittelbar in den Dienst des praktischen Nutzens stellt; im wesentlichen schloß er sich in seinen Bestrebungen an Gottsched an. Mit eisernem Fleiße sammelte er den Stoff zu dem „Versuch eines vollständig grammatisch-kritischen Wörterbuchs der hochdeutschen Mundart" (1774—1786); dann schrieb er eine „Deutsche Sprachlehre" (1781), einen Auszug daraus als „Umständliches Lehrgebäude der deutschen Sprache" (1782), ein Buch „Über den deutschen Styl" (1785) u. a. Bis auf Grimm waren diese Schriften maßgebend für die schulmäßige Behandlung der deutschen Sprache; unsere Schreibweise und unser Satzbau beruhen im wesentlichen auf ihm. Der literarischen Bewegung seiner Zeit stand Adelung ablehnend gegenüber; daher ist er auch von einer historischen Behandlung der Sprache weit entfernt.

40. Die „Sprache der Dichter" hat die Wandlungen unserer Muttersprache wesentlich beeinflußt; „mit der Erhebung eines Volkes zur Poesie," sagt J. Grimm, „geht Hand in Hand eine Erhebung seiner Sprache, ein Streben, gemeine Gedanken und niedrige, zuchtlose Worte zu bannen." Während sich der Prosaist, wie schon Lessing bemerkt, damit begnügt, seine Vorstellungen klar und deutlich auszudrücken, um verständlich zu sein, will der Dichter die Ideen, die er in uns erweckt, so „lebhaft machen, daß wir in der Geschwindigkeit die wahren sinnlichen Eindrücke zu empfinden glauben"; daher benutzt er bildliche Ausdrücke, gebraucht die Wörter wieder in ihrer ursprünglichen sinnlichen Bedeutung, holt alte Wörter und Bildungsmittel hervor, um der Darstellung eine „gewisse Würde und den köstlichen Duft des Altertümlichen" zu geben, schafft neue Wortgebilde und neue Fügungen. In der Sturm- und Drangperiode, welche die neue Zeit in der Dichtkunst einleitet, kommt im Gegensatz zu der trockenen und nüchternen Aufklärungspoesie das Jugendliche, Frische und Naturwüchsige, das rein Geistige und Künstlerische zum Ausdruck; man erstrebte eine Vergeistigung, Vertiefung und Verfeinerung des inneren Lebens, woraus sich die mystisch-pietistische Richtung erklärt, die wir bei Hölty, Matthias Claudius und Voß finden. Die Dichter dieser Zeit wollten darstellen, was sie mit ihrem Volk und ihrer Zeit erlebt, erlitten und erkämpft hatten.

In der romantischen Schule ist Hoffmann ein Erzählertalent ersten Ranges; ihm stellt sich H. v. Kleist mit seinem Michael Kohlhaas zur Seite und weiterhin Chamisso, Eichendorff, Hauff u. a. Unter den Häuptern der Romantik erwarben sich die Gebrüder Schlegel das Verdienst, daß sie die Begründer einer eigentlichen Literaturgeschichte wurden; sie setzten nicht bloß die von Herder geschaffene charakterisierende Kritik fort, sondern schufen wirklich literaturgeschichtliche Werke. Tieck vertiefte sich in Shakespeare, auf den Lessing hingewiesen und den Wieland übersetzt hatte; von hier aus ging er an die Bearbeitung der Volksbücher, die in den „Volksmärchen" (1797) usw. erschienen. Dann beschäftigte er sich eingehend mit der mittelhochdeutschen Dichtung und gab eine Anzahl Minnelieder heraus; in der Einleitung dazu gab er eine Charakteristik der ganzen mittelalterlichen Literatur. Auch die altdeutsche Literatur fand in den Kreisen der Romantiker eine liebevolle Pflege, aus welcher „Die deutschen Volksbücher" hervorgingen; ebenso wurde die Kenntnis des Volksgesangs durch „Des Knaben Wunderhorn" (1806—08) gefördert, auch gab man Abdrücke der alten Handschriften (Nibelungenlied u. a.) und kritische Bearbeitungen derselben heraus. Mit J. Paul begann aber eine Stilverwirrung, die durch Heine und Börne gefördert wurde; erst Immermann, G. Freytag u. a. lenkten wieder in Bahnen ein, die zu einem guten deutschen Stil führten, wie wir ihn bei den Volksschriftstellern Jeremias Gotthelf u. a. und den Geschichtschreibern Niebuhr, Dahlmann, Schlosser, Ranke u. a. finden.

41. Die Sprachwissenschaft erfuhr in der Zeit der Romantik mit ihrer Richtung aufs Historische mächtige Förderung; besonders wandte man

dem klassischen Altertum seine Aufmerksamkeit zu; namentlich aber suchte W. v. Humboldt (1767—1835) die Sprache vom philosophischen Standpunkte aus zu betrachten. Vom Geiste des Altertums großgezogen, durch enge Freundschaft mit dem Philologen Fr. A. Wolf in das sprachliche Einzelstudium eingeführt, in nächster Verbindung mit Goethe und Schiller zum begeisterten Erfassen des modernen griechisch-germanischen Bildungsideals erhoben, wurde W. v. Humboldt der Vertreter dieser Bildungsrichtung (Neuhumanismus); er vertiefte sich in den Geist des klassischen Altertums und sah wie Goethe und Schiller in dem Griechentum die ideale Menschheit. Alle seine Studien waren auf dieses Ziel gerichtet; er suchte die Typen des grammatischen Baues der verschiedenen Sprachen festzustellen, untersuchte die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung. Er war der Ansicht, daß die Sprache ein Produkt der menschlichen Kulturentwicklung und dasjenige Organ des Geistes sei, dessen Entwicklung für die Verschiedenheit der Nationen und ihres Charakters die größte Bedeutung habe; er sucht nachzuweisen, daß es zum Wesen des Geistes gehöre, Sprache zu erzeugen, daß die Sprache ein notwendiges Erzeugnis des menschlichen Geistes sei. Die Sprachen unterscheiden sich daher nicht nur nach dem Lautmaterial, aus dem sie gestaltet sind, der äußeren Sprachform, sondern ebenso nach der inneren Sprachform, der besonderen Art, mit welcher in einer jeden die Dinge und ihre Verbindungen untereinander erfaßt werden; jede Sprache repräsentiert eine besondere Auffassungsweise der Welt, die mit ihr aufgenommen wird. „Die Ergründung des Zusammenhangs der Sprache mit der Bildung der Nation ist schon an sich von der größten Wichtigkeit und kann als die letzte Frucht des Sprachstudiums angesehen werden; eine Nation ist eine durch eine bestimmte Sprache charakterisierte geistige Form der Menschheit". So wurde W. v. Humboldt der Schöpfer der philosophischen und vergleichenden Sprachwissenschaft; diese ist auf psychologischer Grundlage später von Steinthal (Der Ursprung der Sprache 1851, Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft 1871 u. a.) ausgebaut worden.

42. Jakob Grimm kam bei seiner Beschäftigung mit dem deutschen Altertum zu der Überzeugung, daß allen germanistischen Errungenschaften seiner Zeit die feste Unterlage fehle, solange nicht eine wissenschaftliche Kenntnis der deutschen Sprache erworben sei; man hatte aber bis dahin vom Wesen und Ursprung, von der Entwicklung und den Gesetzen der deutschen Sprache kaum eine Ahnung. Zu einer Sprachwissenschaft, welche die Sprache um ihrer selbst willen erforscht, die einzelnen Sprachen miteinander vergleicht und das ihnen allen oder einer Gruppe Gemeinsame feststellt, waren erst die Keime vorhanden; Herder und W. v. Humboldt hatten für das Zustandekommen derselben brauchbare Bausteine geliefert und Anregungen und Richtlinien gegeben. Die reichste und altertümlichste unter den indogermanischen Sprachen, das Sanskrit, war dazu geeignet, von den dunkeln Ahnungen eines Zusammenhangs zwischen den meisten

europäischen und einigen asiatischen Völkern, wie man sie längst gehegt hatte, zu klarer Einsicht hinüberzuführen; F. Schlegel gab durch eine Schrift (1808) den Anlaß zur eingehenden Beschäftigung mit dem Sanskrit, die Bopp (1791—1867) ausführte, und zur Begründung der vergleichenden Sprachwissenschaft, wie sie dann von W. v. Humboldt geschaffen wurde. 1819 gab Jakob Grimm den ersten Band seiner „Deutschen Grammatik" heraus, dem 1826 der zweite, 1831 der dritte und 1837 der vierte folgten; er brachte in ihr die empirische Forschungsmethode zur Anwendung und suchte nachzuweisen, daß auch in der Sprache die Unverletzlichkeit und Notwendigkeit der Geschichte walte und jetzige scheinbare Unregelmäßigkeiten nur erhaltene Reste einer früheren Sprachperiode seien. Er wollte die in dem Deutschen und mit ihm verwandten Sprachen wirkenden Gesetze durch Vergleichung ihrer aller und der verschiedenen Zeitläufe entdecken und so eine Geschichte der deutschen Sprache schaffen; zugleich wollte er sich auch gegen die praktische Behandlung des Neuhochdeutschen wenden, wie sie in Adelung ihren Höhepunkt erreicht hatte, wobei er so weit geht, daß er die grammatische Behandlung der Muttersprache in der Volksschule ganz verwirft. Er entdeckte auf diesem Wege die Gesetze der Betonung, Brechung, des Um- und Ablauts sowie der Lautverschiebung; alle diese Entdeckungen hatten für die Germanistik die größte Bedeutung. Vom Standpunkte derselben wurde nun auch die Orthographie ins Auge gefaßt; man fing an, die recht willkürliche Rechtschreibung wissenschaftlicher zu gestalten. Jakob Grimm klagte, daß kein ihm bekanntes Volk seine Sprache so barbarisch schreibe wie das deutsche; er vermißte die Einfachheit und wollte möglichst den Lautstand der älteren Sprache hervortreten lassen, kam aber zu keinem Abschluß. Eingehend beschäftigt sich R. v. Raumer (1855) mit der orthographischen Frage; er wurde auch vom preußischen Kultusminister Falk (1873) mit der Ausarbeitung eines Entwurfs für eine neue Orthographie betraut, der wohl die Orthographiereform vorläufig zum Abschluß brachte, aber keine völlige Einheitlichkeit erzielte. Weiterhin entdeckte J. Grimm die allgemeinsten Gesetze, nach denen der deutsche Sprachgeist bei der Wortschaffung wirkt und waltet. Durch die geschichtliche Betrachtungsweise der deutschen Sprache hat J. Grimm nicht nur die historische Grammatik der deutschen Sprache begründet, sondern die geschichtliche Sprachforschung überhaupt; er zeigt darin, daß die Sprache von der sinnlichen Bedeutung der Wörter immer mehr zur geistigen und damit vom Konkreten zum Abstrakten fortschreitet. An J. Grimms Grammatik schloß sich eine reiche sprachwissenschaftliche Literatur an; auf dem germanischen Gebiete wurden die älteren Sprachperioden und die Mundarten einer eingehenden Bearbeitung und die Texte einer kritischen Behandlung unterzogen. Ein gemeinsames Werk der Brüder Grimm war das „Deutsche Wörterbuch"; „es sollte", wie J. Grimm sagt, „in sich begreifen alles, was die hochdeutsche Sprache vermag, nach der Ausprägung, die ihr in drei Jahrhunderten durch Dichter und tüchtige Schriftsteller widerfahren ist", doch fanden auch Er-

läuterungen aus der älteren Sprache (Etymologien) Aufnahme. Das Werk ist von Hildebrand, Weigand u. a. Sprachgelehrten fortgesetzt worden; vollendet ist es noch nicht. Endlich gab J. Grimm eine „Geschichte der deutschen Sprache" (2 Bände, 1848) heraus; in ihr werden die sprachlichen Untersuchungen zur Unterlage ethnologischer und kulturgeschichtlicher Forschungen gemacht. So haben die Brüder Grimm eine neue Zeit für die Germanistik geschaffen; denn alles, was vorher auf diesem Gebiete geleistet worden ist, hat nur vorbereitende Bedeutung. Vor Grimm war es die Aufgabe der Grammatiker, die Sprache zu beschreiben, Sprachregeln zu geben und die Beispiele anzuführen; nunmehr erschien es ihre Aufgabe, die Sprache in ihrem Werden zu erfassen und daraus verstehen zu lernen. Neben die Gebrüder Grimm stellten sich in ihren Bestrebungen W. Wackernagel, der ein „Altdeutsches Handwörterbuch" herausgab, und Philipp Wackernagel, der eine „Geschichte des deutschen Kirchenliedes" verfaßte. Besonders aber hat Uhland sich eingehend mit der altdeutschen Poesie beschäftigt; er ließ diese auch auf seine eigenen poetischen Produkte einwirken, indem er das Phantastische der Romantik abstreifte und das volkstümliche Wesen und die Verhältnisse der Vergangenheit möglichst rein in sich aufzunehmen und wiederzugeben suchte. Und alle diese sprachlichen Forschungen und die Erzeugnisse der deutschen Literatur in Prosa und Poesie trugen viel zur Verbesserung des deutschen Stils bei; der gewähltere Ausdruck ging mit feineren Gedanken Hand in Hand, verbreitete sich mehr und mehr auf alle literarischen Gebiete und erhöhte ihren Einfluß auf die Nation. Im Verein mit der Geschichtsforschung trug die Sprachforschung besonders zur Hebung und Stärkung des nationalen Bewußtseins bei; man blickte mit Verständnis in die Vergangenheit und erkannte die Bedeutung des eigenen Wollens und den hohen Wert des eigenen Kultur- und Geisteslebens. K. Simrock (1802—1876) übertrug die alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen (Heliand, Nibelungenlied, Gudrun, Walter v. d. Vogelweide) ins Neuhochdeutsche. Auch Fr. Rückert ist ein Meister im Übersetzen, da er in sich den Gelehrten und Dichter vereinigte; er machte dadurch die Deutschen mit den morgenländischen Dichtungen bekannt. Lachmann verband die deutsche Sprachwissenschaft mit der klassischen; die Textkritik erschien ihm daher als die Hauptsache. Gegen seine Behandlung des Nibelungenliedes entstand eine scharfe Opposition, besonders durch Pfeiffer; der letztere gab die mittelhochdeutschen Texte heraus (Deutsche Klassiker des Mittelalters) und legte in den Beiträgen zur „Geschichte der mittelhochdeutschen Sprache und Literatur" seine Ansichten über die mittelhochdeutsche Sprache dar. In der deutschen Grammatik machte sich eine immer weitergreifende und immer exakter werdende Verwertung des in ungeheurer Fülle sich darbietenden Quellenmaterials, eine immer genauere Vergleichung der einzelnen germanischen Dialekte und Zeitstufen untereinander und mit den verwandten indogermanischen Sprachen und endlich ein tieferes Eindringen in das

allgemeine Wesen der Sprache und Sprachentwicklung geltend. Nur langsam fanden die Resultate Grimms auch in der Schulgrammatik Berücksichtigung; Heyse machte (1838—39) damit einen Versuch (Ausführliches Lehrbuch der deutschen Sprache).

43. Durch W. v. Humboldt wurde K. F. Becker (1775—1849) zu sprachlichen Studien angeregt, obwohl er von Beruf Arzt war; er wandelte aber nicht in Humboldts Bahnen. Während nämlich Humboldt betont, daß es nur scheine, als seien alle Sprachen in ihrem intellektuellen Verfahren gleich, in der Tat aber sich mannigfache Verschiedenheiten vorfänden, geht Becker von der Annahme aus, „daß die Verhältnisse der Begriffe und ihrer Beziehungen in der Sprache", die er, und nicht die Formen des Ausdrucks, zur Grundlage seines Systems macht, in allen Sprachen dieselben und nicht, wie die Formen des Ausdrucks, verschieden sind. Er sieht die Sprachformen wie die ihnen entsprechenden Denkformen als notwendige Formen an; infolgedessen wird eine „richtige und genaue Unterscheidung" der ersteren erst durch „eine richtige und genaue Unterscheidung" der letzteren möglich. Die Sprachlehre kann also nach Becker „nur insofern lehren, wie man sprechen soll, als sie in uns die eigenen Bildungsgesetze der Sprache zum Bewußtsein bringt und uns dadurch instand setzt, zu beurteilen, ob die Sprechweise im einzelnen diesen Gesetzen gemäß ist oder nicht". Nach ihrer inneren Seite ist die Sprache Gedanke, nach ihrer äußeren Laut; das Wort ist die Einheit von Gedanke (Begriff) und Laut. Die Sprache geht aus dem organischen Leben des Menschen hervor; er „spricht, weil er denkt". Das ist die Grundlage, auf welcher Becker seine „Deutsche Sprachlehre" (1829), „Deutsche Grammatik" (1829), „Schulgrammatik der deutschen Sprache" (1831) u. a. sprachwissenschaftliche Werke aufbaute. In seinem Buche „Der deutsche Stil" (1848) versuchte er, die ganze Vielseitigkeit und Ausdrucksfähigkeit der deutschen Sprache darzulegen; er wollte darin zugleich eine rein deutsche Stilistik geben, die sich nicht wie die Adelungs an die lateinische anschloß, sondern sich an die Natur und Gesetze der deutschen Sprache anlehnte. Schon K. Hoffmeister wies (1830) nach, „daß die Logik nie die Grundlage der Grammatik sein könne noch solle"; denn „es zieht sich durch die ganze Sprache, weil sie vom Sinnlichen ausgeht und dieses Sinnliche auf nur denkbare, abstrakte Verhältnisse überträgt", ein sinnliches Element hindurch, „von welchem die Logik nichts weiß". Die Sprache schafft daher unabhängig von der Logik ihre Formen; diese aber bedingen die Verschiedenheit der Sprache nach der äußeren und inneren Seite, welche nicht vorhanden wäre, wenn die einzelnen Redeteile eine Verkörperung der logischen Kategorien wären. Auch K. Heyse (1797—1855) stützt sich auf W. v. Humboldt, wie Becker, faßt ihn aber richtiger auf; er erklärt sich daher gegen Beckers Auffassung der Sprache als eines Organismus. Die Sprache ist ihm vielmehr ein „fortwährendes Erzeugnis des Menschen- und Volksgeistes"; „daher," sagt er in der „Schulgrammatik" (12. Ausgabe 1840),

„darf die Sprache nicht aus einem vorausgesetzten Begriffssystem konstruiert werden", sondern die Sprachlehre muß sich sowohl auf historischer als auf psychologischer Basis aufbauen.

44. Zur Literaturgeschichte hatten die Brüder Schlegel Beispiele, Lachmann wertvolle Beiträge durch seine Textkritik gegeben; Goethes Dichtung und Wahrheit war ein klassisches Beispiel literaturgeschichtlicher Biographie. Einen gewaltigen Aufschwung aber nahm die deutsche Literaturgeschichte erst mit der „Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen" (1835—1838) von Gervinus; er hatte unmittelbar aus den Quellen geschöpft und sich durch umfassende Belesenheit eine lebendige Anschauung und ein selbständiges Urteil über die dichterischen Produktionen gebildet, die in seinen Charakteristiken zum Ausdruck kamen. Er ging von der Ansicht aus, daß jede Erscheinung aus ihrer Zeit im Zusammenhange mit der ganzen übrigen Kultur zu verstehen sei; in seiner Geschichte der Literatur wollte er zunächst nur zeigen, wie man zu dem Höhepunkt der Literatur, den er in der Poesie und den ästhetischen Ansichten Goethes und Schillers zur Zeit ihres Zusammenwirkens sah, gekommen sei. Gervinus war Neuhumanist; für ihn waren deshalb Goethe und Schiller der Höhepunkt in der deutschen Literatur, weil sie dem griechischen Ideal am nächsten kamen. Koberstein behandelte in dem „Grundriß zur Geschichte der deutschen Nationalliteratur" (1827) besonders eingehend die ästhetische Theorie und Kritik; Hildebrand beschrieb dann die „Deutsche Nationalliteratur seit dem Anfange des achtzehnten Jahrhunderts" (1845—46). Besonderen Erfolg hatte aber die „Geschichte der deutschen Nationalliteratur" von Vilmar (1845); auch sein „Handbüchlein für Freunde des deutschen Volksliedes" fand große Verbreitung. Vilmars „Geschichte der deutschen Nationalliteratur" vertritt eine streng protestantisch-orthodoxe Richtung, zeigt eine warme Begeisterung für das deutsche Altertum und setzt sich in Opposition gegen den Geist der modernen Poesie, deren ästhetischen und ethischen Vorzüge der Verfasser wohl zu würdigen weiß. Eine „Geschichte der deutschen Dichtung" gab Kurz heraus (1855), die auch Proben aus den Werken der Schriftsteller enthält; Goedecke veröffentlichte in seinem „Grundriß der Geschichte der deutschen Dichtung" (seit 1857) eine „bibliographische" Darstellung der deutschen Literatur. Schäfer bearbeitete die „Geschichte der deutschen Literatur des achtzehnten Jahrhunderts" und K. Barthel, sich an Vilmar anschließend, die „Deutsche Nationalliteratur der Neuzeit" (1850); den gleichen Zeitraum behandelt Julian Schmidt in der „Geschichte der deutschen Nationalliteratur im 19. Jahrhundert" (1853), während Hettner die „Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts" schrieb (1856—1870) und dabei auch das Volkstümliche nicht übersah. Danzel gab „Lessing, sein Leben und seine Werke" heraus (1850); denselben Stoff behandelte auch A. Stahr. Goethe wurde von Schäfer, von Viehoff und von Lewes dargestellt. Schiller von Scherr, Hoffmeister und Palleske; Haym behandelte „Herder nach seinem Leben und seinen Werken (1880). Eine zusammenfassende Darstellung der „Geschichte der deutschen Literatur"

(1883) gab Scherer; von den zahlreichen populären Darstellungen der Literaturgeschichte, die seit Vilmar erschienen sind, zeichnet sich Scherers Werk dadurch aus, daß es auf Quellenstudien nach wissenschaftlicher Methode und kritischer Verwertung der einschlägigen Untersuchungen beruht; das Urteil des Verfassers wird von keinem einseitigen politischen oder kirchlichen Standpunkt getrübt. Die Charakterisierung der einzelnen Werke ist zur Hauptsache gemacht; die Darlegung der historischen Zusammenhänge tritt dagegen sehr zurück.

45. Auch der Mensch mußte sich den biologischen Forschungen unterwerfen; schon Darwin hatte die Frage über seine Verwandtschaft mit der Tierwelt erörtert und Haeckel diese Erörterung fortgesetzt. Dadurch wurden Anregungen zu eingehender Betrachtung der Entwicklung des Menschen, seines Baues und Lebens im einzelnen gegeben; man suchte auch die Anthropologie vom Standpunkte der Biologie zu erfassen. Seitdem Harvey durch die Veröffentlichung der Entdeckung des Kreislaufs des Blutes (1628) der Experimental-Physiologie den Weg gezeigt hatte, war man immer mehr zur Überzeugung gekommen, daß man auch den Menschen und sein Leben nicht aus Büchern, sondern aus Beobachtungen kennen lernen müsse. Linné hatte den Menschen zu der Klasse der Säugetiere gerechnet und mit den Halbaffen und Affen zu einer Ordnung gezählt; aber von einer Verwandtschaft mit den dem Menschen ähnlichen Halbaffen und Affen war bei ihm dennoch keine Rede, weil es nach ihm so viele verschiedene Arten gibt, als das unendliche Wesen von Anbeginn erschuf. Darwin kam dagegen in seinem Buche über die „Natürliche Abstammung des Menschen" (1871) zu dem Schlusse, daß, wenn man im Menschen dem Bauplane nach nur das höchstentwickelte Wirbeltier zu sehen habe, auch für ihn die Entwicklungslehre mit allen ihren Einzelheiten und Konsequenzen Geltung haben müsse; zu diesem Schlusse waren auch Lamarck und Haeckel (1868) gekommen. Das Material zur näheren Begründung der Abstammungslehre des Menschen lieferten die „Embryologie" (Ontologie), die Kunde gibt von der Keimesgeschichte des Individuums, die „Paläontologie", die von dem Gewesenen, der Vorgeschichte des heutigen Menschengeschlechts, berichtet, und die „Vergleichende Anatomie", deren Aufgabe es ist, auf der Basis morphologischer Vergleichungen die Stellung der einzelnen Arten im natürlichen System zu charakterisieren. Die letztere Wissenschaft ist durch Cuvier begründet worden; wesentliche Förderung erfuhr sie durch Huxley und Gegenbaur. Durch die Fortschritte in Physik, Chemie und Biologie und namentlich in der Mikroskopie war eine klare Auffassung des feineren und komplizierteren Baues der einzelnen Teile des menschlichen Organismus möglich. In der Physiologie wanden sich die Forscher hauptsächlich dem Studium der Entwicklungsgeschichte zu; in den dreißiger Jahren lieferte der Franzose Flourens die erste wissenschaftliche Grundlage zu der Lokalisationstheorie, welche nun an die Stelle von Galls Phrenologie trat.

46. Der geschickte Experimentator Müller (1801—1858) wurde das Haupt einer besonderen Schule der Physiologie, aus der auch Helmholtz

hervorging (1821—1894); der letztere machte sich von den Fesseln der Naturphilosophie völlig frei und suchte die physiologischen Erscheinungen naturwissenschaftlich und experimentell zu begründen. Durch den Nachweis, daß die Nervenfasern aus den Nervenzellen hervorgehen, legte er die histologische Basis zur Nervenphysiologie und -pathologie; dadurch verscheuchte er die von seinem Lehrer Johs. Müller noch festgehaltene mystische Lebenskraft. Bei der weiteren Untersuchung der Lebensgeheimnisse der Organismen kam Helmholtz zu der Erkenntnis, daß das Naturganze einen Vorrat wirkungsfähiger Kraft besitzt, „welcher in keiner Weise weder vermehrt noch vermindert werden kann"; dieses gleichzeitig von R. Mayer und Joule entdeckte Prinzip von der Erhaltung der Energie stellte Helmholtz neben das von Lavoisier gefundene Gesetz von der Erhaltung der Materie und begründete es mathematisch. Seine weiteren Forschungen führten ihn zur Feststellung der Geschwindigkeit des Nervenstroms (1850). Er fand zunächst im allgemeinen, „daß die Zeit, ehe eine Nachricht von einem Körperteil her nach dem Gehirn kommt, desto größer ist, je entfernter derselbe ist, und daß auch wiederum eine Zeit vergeht, während welcher sich der die Bewegung erregende Vorgang vom Gehirn durch den Nerven bis zu einem Muskel hin fortpflanzt; werden zwei verschiedene Stellen eines motorischen Nerven von einem momentanen Reiz getroffen und ist die Größe der Reizung für beide gleich, so ist es auch der zeitliche Verlauf der darauf erfolgenden Muskelzuckung; nur treten sämtliche Stadien derselben um ein Gleiches später ein, wenn der Reiz die entferntere Stelle des Nerven getroffen hat". Die Untersuchung des Nervenstromes führte Helmholtz zu den Sinnesempfindungen; sie sind ihm nur „Zeichen für unser Bewußtsein, deren Bedeutung verstehen zu lernen, unserem Verstande überlassen ist, Zeichen für die Veränderungen in der Außenwelt, die nur in der Darstellung der zeitlichen Folge die Bedeutung von Bildern haben und eben deshalb auch imstande sind, die Gesetzmäßigkeit in der zeitlichen Folge der Naturphänomene direkt abzubilden". Helmholtz hat die dunkeln Sinneswahrnehmungen auf dem Wege der physikalischen, mathematischen und anatomischen Forschung ergründet und erklärt; er hat die feinen physikalischen Vorgänge in den Sinnesorganen und den mit ihnen in Verbindung stehenden Sinnesnerven bis ins Gehirn verfolgt. Johs. Müllers Lehre von den spezifischen Energien der Sinnesnerven wurde von Helmholtz in klarer Form dargestellt und weiter entwickelt; er zeigt, daß der Unterschied zwischen den Empfindungen verschiedener Sinne (Farbe und Geschmack), die Modalität der Empfindung, ganz und gar durch den Sinnesnerv bestimmt wird (das Hören durch den Hörnerven, das Sehen durch den Sehnerven usw.), während der Unterschied zwischen den Empfindungen desselben Sinnes (Rot und Blau), die Qualität, durch den äußeren Reiz mitbestimmt wird. Nicht durch Spekulation, sondern durch Induktion suchte Helmholtz zu den physiologischen Erkenntnissen zu kommen; „durch Erfahrung," sagt er, „suchen wir kennen zu lernen, wie sich die uns umgebenden Dinge unter diesen oder jenen Umständen, nament-

lich auch bei den Eingriffen, die wir durch unsere Handlungen machen, zu verhalten pflegen. Der Unterschied zwischen der wissenschaftlichen Erforschung und der alltäglichen Erfahrung liegt nur darin, daß wir in letzterer die Fälle so hinnehmen, wie sie der Zufall uns vorführt, daß wir uns mit den allmählich sich verdunkelnden Erinnerungen des Geschehens begnügen, wie sie in unserem Gedächtnis haften bleiben, daß das einzige Maß, nach welchem wir quantitative und qualitative Unterschiede beurteilen, meist nur durch die Intensität und Art der sinnlichen Empfindung gegeben ist. Bei wissenschaftlicher Forschung dagegen suchen wir möglichst große Vollständigkeit in der Beobachtung der einzelnen Fälle und ihrer Abänderungen zu erreichen, indem wir sie entweder aufsuchen, wo sie sich von selbst darbieten, oder sie absichtlich durch den Versuch herbeiführen. Wir suchen dabei scharf und bestimmt die Bedingungen abzugrenzen, von denen es abhängt, ob ein bestimmter Erfolg eintritt oder ausbleibt, bzw. in welcher Größe er eintritt, und ruhen nicht eher, als bis wir in jedem neu eintretenden Falle ähnlicher Art vorauszusagen wissen, was geschehen wird. Indem wir das Gefundene in genau definierte Begriffe fassen, in Wort und Schrift fixieren, erweitern wir die Erfahrung jedes Einzelnen durch die Erfahrung aller Mitlebenden und Vorausgegangenen. Wir sind dabei sicher, daß jede Abweichung von einem für wahr gehaltenen Gesetz die allgemeine Aufmerksamkeit um so stärker erregen wird, je fester der Glaube an seine Richtigkeit war. So bleiben die schon gewonnenen Ergebnisse der Wissenschaft einer dauernden Kontrolle ihrer Richtigkeit oder eventueller Verbesserung unterworfen. Aber alles dies ist im Grunde nichts als eine möglichst sorgfältige und konsequente Ausführung dessen, was ein verständiger Mann für die nächstliegenden praktischen Zwecke auch ohne alle wissenschaftliche Schulung zu tun pflegt."

47. Aus dieser Schule ging auch der Physiologe E. Du Bois-Reymond hervor (1818—1896), welcher wertvolle Beiträge zur Muskel- und Nervenphysiologie lieferte und sich um die Vermehrung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in weiteren Kreisen verdient machte. Auch Moleschott trug durch seinen „Kreislauf des Lebens" (1852) zur Verbreitung physiologischer Kenntnisse bei; leider verfiel er wie auch L. Büchner, der ebenfalls durch seine Schriften naturwissenschaftliche Kenntnisse verbreitete, der materialistischen Weltanschauung, die gleichzeitig durch die betreffenden Schriften gefördert wurde. Virchow (1821) war Begründer der experimentellen Pathologie; er hat der ganzen modernen pathologischen Anatomie mit dem Experiment und der mikroskopischen Analyse die eigentliche wissenschaftliche Basis gegeben. Besondere Aufmerksamkeit widmete er der Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts; die anthropologischen Studien leitete er auf den wissenschaftlichen Weg. Im engen Zusammenhang mit den Fortschritten auf dem Gebiete der Physiologie stand der Fortschritt auf dem Gebiete der Hygiene; sie wurde erst zu einer Wissenschaft, als man begann, zur Entscheidung hygienischer Fragen die Methoden und Ergebnisse der exakten Naturwissenschaft heranzuziehen. Der Vater

der modernen Hygiene in Deutschland ist M. v. Pettenkofer (1818—1901), der das Experiment in derselben begründete; 1873 trat der „Deutsche Verein für öffentliche Gesundheitspflege" ins Leben. Vor allen Dingen wandte man seine Aufmerksamkeit der Jugenderziehung zu; es entwickelte sich eine besondere Schulhygiene, besonders seit den dreißiger Jahren, wo Lorinser die Aufmerksamkeit auf verschiedene sanitäre Nachteile des Schulwesens gelenkt hatte. Hervorragend tätig waren auf dem Gebiete der Schulhygiene seit dieser Zeit namentlich Eulenburg, welcher sein Augenmerk auf die Wirbelsäuleverkrümmungen richtete, und Cohn, der Vorschläge zur Verbesserung der den Augen nachteiligen Schuleinrichtungen machte; Kraepelin, Grießbach und Schmidt-Monnard dagegen zogen den Einfluß der geistigen Anstrengung auf die Gesundheit in das Bereich ihrer Untersuchungen.

48. In einem gewissen Zusammenhang mit der Naturphilosophie steht die Gallsche Phrenologie (1758—1828), welche behauptet, daß in den einzelnen Teilen des Gehirns die verschiedenen Arten der geistigen Tätigkeit örtlich verschieden verteilt und dort besonders ausgebildet seien; diese besondere Ausbildung soll sich auch am Schädeldach bemerkbar machen, so daß man durch Abmessen desselben die Haupteigenschaften des betreffenden Individuums kennen lernen kann. Diese Lehre ließ sich jedoch bei der fortschreitenden Entwicklung der vergleichenden Anatomie nicht aufrecht erhalten, weil sie von der falschen Voraussetzung ausgegangen war, daß die Gestaltung des Schädels der des Gehirns entspräche; daher versuchte Carus (1841) eine neue Phrenologie aufzubauen, die aber im wesentlichen von denselben falschen Voraussetzungen ausging wie die Phrenologie Galls; von seinen Ansichten über die Lokalisation der einzelnen psychischen Erscheinungen haben sich einzelne bis in unsere Zeit erhalten. Im allgemeinen aber haben die phrenologischen Ideen nicht ein halbes Jahrhundert geherrscht; heute haben sie nur noch historische Bedeutung. Die Phrenologie war schon von dem Tage an gerichtet, da der Franzose Flourens am Anfang des 19. Jahrhunderts das Tiergehirn experimentell untersuchte; denn durch die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurde die Lehre von der psychischen Bedeutung aller anderen Gehirnteile außerhalb des Großhirns beseitigt. Er kam ferner durch seine Versuche, durch die Abtragungen der verschiedenen Teile des Großhirns und die dabei angestellten Beobachtungen über den Einfluß auf die psychische Tätigkeit, zu dem Schluß, daß alle Teile des Großhirns einander gleichwertig und imstande seien, sich gegenseitig zu vertreten; er verfiel damit in die entgegengesetzte Einseitigkeit wie Gall, der die größte Verschiedenartigkeit behauptet hatte. Durch Gall und Flourens sind also bereits im Beginn des 19. Jahrhunderts die Richtlinien für den Streit gegeben, der dann den größten Teil desselben ausgefüllt hat, den Streit über die Frage, ob das Großhirn ein einheitlich konstruiertes, in allen seinen Teilen gleichwertiges Organ sei, oder ob den einzelnen Teilen desselben besondere Funktionen zukämen. Die letztgenannte Ansicht, die Lehre von der Verschiedenartigkeit der ein-

zelnen Großhirnteile, trug endlich den Sieg davon. Der Franzose Broca bestätigte durch die Beobachtung kranker Menschen und die Untersuchung ihres Gehirns die bekannte Tatsache, daß die rechte Großhirnhemisphäre mit der linken Körperhälfte und umgekehrt in Beziehung stehen und infolgedessen Schädigung einer Großhirnsphäre die Lähmung der entgegengesetzten Körperhälfte herbeiführt; er fügte dieser Untersuchung (1861) diejenige über die Störung der Sprache hinzu (motorische Aphasie), bei welcher das betreffende Individuum wohl alle Worte versteht, auch die zum Sprechen nötigen Muskeln bewegen, aber die Worte nicht sprechen kann, weil ein bestimmter Teil des Großhirns erkrankt ist (Brocasche Windung). Damit aber war festgestellt, daß eine bestimmte seelische Fähigkeit an die normale Funktion einer bestimmt umschriebenen Region der Großhirnrinde gebunden ist und daß diese Fähigkeit von keinem anderen Teil des Großhirns übernommen werden kann; es blieb nur noch übrig, für die übrigen Gehirnteile die zugehörigen Funktionen festzustellen. Im Jahre 1870 gelang es Hitzig und Fritsch, durch elektrische Reizung im Gehirn bestimmte Bewegungen hervorzurufen; im weiteren Verfolg dieser Versuche zeigte es sich, daß eine um so feinere Lokalisation im Gehirn besteht, je höher ein Tier in der Stufenreihe der Entwicklung steht. Weiterhin wurde dann die Untersuchung der Sprachstörungen fortgesetzt; zu der motorischen Aphasie kam die sensorische (Mangel des Sprachverständnisses); endlich kam man dann auch zur Auffindung der Zentren von anderen Seelentätigkeiten. Der Physiologe J. Müller (1801—1858) folgerte aus den von ihm gemachten Beobachtungen, daß es nicht von den äußeren Vorgängen abhängt, was wir empfinden, sondern von unserer Organisation; unsere Nerven vermitteln uns die Empfindungen. „Die Empfindung ist nicht die Leitung einer Qualität oder eines Zustandes der äußeren Körper zum Bewußtsein, sondern die Leitung einer Qualität, eines Zustandes unserer Nerven zum Bewußtsein, veranlaßt durch eine äußere Ursache" (spezifische Sinnesenergie). Die subjektive Empfindung beruht auf der objektiven Bewegung der Körperteilchen; was also in unserem Weltbild als Ton, Licht, Farbe usw. erscheint, das ist in der Außenwelt Bewegung. „Alles," sagte der Anatom Henle, „wodurch wir von einer Außenwelt unterrichtet zu sein glauben, sind Formen des Bewußtseins, zu welcher die Außenwelt sich nur als anregende Ursache, als Reiz im Sinne der Physiologen verhält." Du Bois-Reymond zog daraus den Schluß, daß die Vorgänge in unserem Nervensystem und Gehirn auf Bewegungsformen beruhen, weil beide auch körperlicher Natur sind; diese Bewegungsformen erscheinen in der Seele als Empfindungen. Aber hier war, wie Du Bois-Reymond darlegt, die Grenze des Naturerkennens erreicht; hier begann die Welt der Philosophie. Doch war die Phrenologie mit diesen Erörterungen noch nicht aus der Welt geschafft; sie fand besonders Verbreitung durch die Schriften von K. Schmidt (Anthropologie). Einen entschiedenen Gegner fand sie in dem Anatomen Hyrtl; er legt eingehend die inneren Widersprüche, falschen Schlüsse und die einseitige Auf-

fassung der Phrenologie dar. „Die pathologisch-anatomische und chirurgische Beobachtung, die vergleichende Anatomie, sowie die Resultate der Vivisektionen haben keine einzige Erfahrung aufzuweisen, welche den Gallschen Ideen das Wort redete, und selbst die einfache anatomische Wahrnehmung, daß den Erhabenheiten des Schädels keine Erhabenheiten des Gehirns entsprechen, hat über das Schicksal dieser Verwirrung des menschlichen Geistes für immer den Stab gebrochen" (Hyrtl).

49. In innigster Beziehung zu der Entwicklung der Physiologie steht die Entwicklung der Psychologie; solange die erstere noch in den Anfangsstadien ihrer Entwicklung war, konnte sich die letztere aus den Fesseln der Philosophie nicht befreien. Seit Bacon (1250) war in der Psychologie die Lehre von den drei Seelenvermögen (Vorstellen, Fühlen und Wollen) herrschend geworden; bald gab man dem einen, bald dem andern eine herrschende Stellung. Nach Locke erfassen wir die äußeren (körperlichen) Erscheinungen vermittelst der Empfindungen, die inneren (psychischen) vermittelst der Reflexion; aus dieser Zweiteilung gingen der Empirismus und der Rationalismus als Erkenntniswissenschaften hervor. Leibniz suchte beide Richtungen zu vereinigen; nach ihm besteht das Seelenleben aus durch Empfindung (Erfahrung) und Bewußtsein (Reflexion) gebildeten Erscheinungen, die teils unklar (Perzeptionen), teils klar sind (Apperzeptionen). Der Rationalismus, dessen Führer in der Psychologie Chr. Aug. Wolff (1679—1754) ist, geht nur von der inneren Erfahrung (Reflexion) als Erkenntnisquelle aus und nimmt Verstand und Wille als Seelenvermögen an, während das Fühlen als Wahrnehmen durch den Tastsinn bezeichnet wird; seine Psychologie herrschte mit wenig Abänderungen, die sich besonders auf die Zahl und Deutung der Seelenvermögen bezogen, im allgemeinen bis zu Herbart, da sich das Interesse in der Folgezeit der Metaphysik zuwandte. In England dagegen betonte man im Anschluß an Bacon und Locke die äußere Erfahrung (Empfindung); Berkeley macht allerdings noch einmal den Versuch, den Empirismus und Rationalismus zu versöhnen. Hume (1711—1776) geht in seinen psychologischen Betrachtungen von den Empfindungen aus, deren Entstehung nach ihm ein unlösbares Problem ist; die aus ihnen hervorgehenden Vorstellungen haben das Bestreben zu verharren, nach Ähnlichkeit, räumlichem und zeitlichem Beieinander und der Kausalität zu verschmelzen (sich zu assoziieren) und sich gegenseitig wieder hervorzurufen (reproduzieren). Schon zu dieser Zeit wurden in England Ansichten laut, daß die psychologischen Erscheinungen mit physiologischen in Zusammenhang stehen; wenn dieselben auch nicht weiter verfolgt wurden, so kam doch die Ansicht zur Geltung, daß das Seelenleben sich allmählich aus einfacheren zu verwickelteren Inhalten vermöge ununterbrochenen Assoziationen entwickelt. Nebenher liefen jedoch auch in England und Frankreich andere Richtungen; man suchte das ganze Seelenleben auf die Tätigkeit der Sinne (Sensualismus) oder des Nervensystems (Materialismus) zurückzuführen. In dieser Zeit aber, in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, brachte

man der Psychologie in England, Frankreich und Deutschland großes Interesse entgegen; es entstanden zahlreiche Werke, welche schon Richtlinien für den Ausbau dieser Wissenschaft enthielten, die erst viel später zur Geltung kamen. Condillac wandte sich am Ausgange des 18. Jahrhunderts in seinen Schriften, in denen sich allerdings die größten Widersprüche nebeneinander finden, scharf gegen die Aufstellung von Hypothesen, die nicht durch Tatsachen der Erfahrung und Beobachtung gerechtfertigt sind; in seiner Psychologie entsteht der ganze Erkenntnisinhalt aus den Sinnesempfindungen, trotzdem er eine selbständige Seelensubstanz annimmt. Die Notwendigkeit der Erfahrung und des Experiments wird von ihm als Bedingung der Wissenschaft überhaupt hingestellt; er wendet deshalb in der Psychologie die experimentelle und komparative Methode an. Der Begriff der Einheit aller seelischen Funktionen konnte aber damals noch nicht durchdringen; man legte einer jeden von ihnen eine spezifische Fähigkeit, ein besonderes „Vermögen", zugrunde. Allerdings wurde schon im 18. Jahrhundert die Lehre von den Seelenvermögen und der Ursprünglichkeit derselben angegriffen; namentlich die Sensualisten gehen auf Empfindungen und Vorstellungen als die Elemente des Seelenlebens zurück. Obwohl schon im 17. Jahrhundert das Gehirn und das Nervensystem Gegenstand der Betrachtung waren, getraute man sich doch nicht, beide als Unterlage der Seelentätigkeit anzusehen; selbst Kant tut diesen Schritt nicht. Er fügte vielmehr die Psychologie, in der er sich im allgemeinen an Wolff anschloß, wieder in die Philosophie ein; ihre Untersuchungen erstrecken sich nach ihm nur auf die Bewußtseinserscheinungen; die Anwendung von Experiment und Berechnung auf die flüchtigen Erscheinungen des Seelenlebens sind nach Kant ausgeschlossen. Aber er wies wieder auf das Zusammenwirken von Empfindung und Reflexion im Seelenleben hin; Anschauungen und Begriffe stehen nach ihm in gegenseitiger Abhängigkeit. Das Gefühl erhielt durch Kant eine bis dahin noch nicht erreichte Selbständigkeit; im Gemüt faßt er Denken, Fühlen und Wollen zusammen, obwohl er eine einheitliche Grundkraft im Seelenleben nicht annimmt. Leider wurde aber die Entwicklung der Philosophie in der von Kant angebahnten real-idealen Richtung nicht fortgesetzt; seine Nachfolger gaben seine kritische Methode auf und überließen sich metaphysischen Konstruktionen, die nur den Wert hatten, daß sie den Entwicklungsgedanken und den Begriff der Einheit des seelischen Lebens im Einzelmenschen und in der Gesellschaft zur Geltung brachten. Fichte lehnt alle Beihilfe der Physiologie ab und leitet alle psychische Tätigkeit aus dem Ich ab; an die Stelle der Vermögenstheorie setzte er die Einheitlichkeit des schöpferischen Ichs, wodurch er in Gegensatz zur Assoziationslehre trat. Schelling entwarf nach Fichtes Vorbild eine Geschichte des Bewußtseins; aus der Empfindung läßt er produktive Anschauung, Reflexion, Urteil und absoluten Willensakt hervorgehen. An Fichte und Schelling knüpfte die spekulative Entwicklungspsychologie an, welche die Seeleneinheit im zeitlichen Nacheinander zu finden suchte (Schubert,

Carus u. a.); sie fand ihren Abschluß in Hegels Philosophie (Hegel, Rosenkranz, Erdmann u. a.). Ein Gegner dieser Richtung in der Psychologie war Schleiermacher; er geht zur Vermögenslehre zurück und nimmt die Rezeptivität (Wahrnehmen, Denken und Fühlen) und Spontaneität (Wollen) als die Grundfaktoren des Seelenlebens an. In wesentlich neuer und selbständiger Weise hat erst Herbart (1776—1841) die Psychologie wieder zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung und Betrachtung gemacht; aber er kann sich von den Fesseln der Metaphysik nicht befreien. Er verwarf die Vermögenstheorie, setzte aber an ihre Stelle die Vorstellungstheorie, nach der sich alles seelische Leben aus den Vorstellungen entwickelt; die Einheit des Ichbewußtseins stellte er durch eine mechanische Apperzeption, d. h. durch Einverleibung der neuen Vorstellungen in die dominierenden Vorstellungsgruppen, her. Das medizinische Studium hatte Schopenhauer mit der Physiologie in Beziehung gebracht; daher verlegt er den Sitz des menschlichen Willens in das physiologische Temperament und macht die Vorstellungen zu Produkten des Gehirns. Beneke sieht als die einzige Quelle seiner Psychologie die innere Erfahrung, die Selbstbeobachtung, an; aber bei der Erklärung der in der inneren Erfahrung gegebenen Tatsachen zog er philosophische Begriffe heran und gab dadurch seiner Psychologie eine metaphysische Richtung.

50. In der von dem französischen Philosophen Comte (1798—1857) begründeten Soziologie (Gesellschaftslehre) wird die Individualpsychologie zur Sozialpsychologie erweitert; die geistigen Gesetze sollen an den sozialen Erscheinungen studiert werden, und diese wieder lassen sich nur vermittelst der Biologie erkennen. Der Materialismus reinigte die Psychologie vom Schutt der philosophischen Spekulation und ebnete so dem Aufbau einer physiologischen Psychologie die Wege; aber die Psychologie ging bei ihm ganz in die Physiologie auf. In England bauten James und Stuart Mill (1829 und 1843) durch verschiedene Schriften die auf die Assoziation der seelischen Gebilde begründete Psychologie aus; sie beschränkten die Notwendigkeit physiologischer Ursachen auf das Gebiet der Sinne. Herbert Spencer (Prinzipien der Psychologie, 1852) betonte die Fortschritte der Entwicklung des seelischen Lebens parallel der Entwicklung der Lebewesen; das Individuum ist für ihn ein psychophysisches Wesen, das sich zu seiner Erhaltung der Umgebung anpassen muß, wodurch der Parallelismus des Physischen und Psychischen und deren gleichmäßige und fortschreitende Entwicklung hervorgerufen wird. Spencer nimmt den Ausgang seiner diesbezüglichen Untersuchungen und Erörterungen von der Biologie; dadurch brachte er das Entwicklungsprinzip in die Psychologie und schuf die genetische Psychologie, wodurch die menschliche Psychologie mit der tierischen in Beziehung gesetzt und die Kindespsychologie neu belebt wurde. Bain sucht in seinen psychologischen Schriften (1855 und 1859) ohne Zuhilfenahme der Philosophie den Zusammenhang der psychischen Erscheinungen und deren Entwicklung im Zusammenhange mit den physischen mit besonderer Berücksichtigung des Gefühls- und Willenslebens auf Grund der

inneren Beobachtungen darzutun; dabei nimmt er alle Ergebnisse, welche ihm damals die biologischen Wissenschaften bieten konnten, zu Hilfe. In England hatte von den Naturwissenschaften her die Entwicklungslehre festen Boden gewonnen, besonders auch auf dem Gebiete der Anthropologie und Psychologie; Naturforscher und Psychologen widmeten sich infolgedessen gleichzeitig dem Studium des physischen und psychischen Lebens bis zu den niedersten Formen der Organismen, wobei auch das soziale Leben in Betracht gezogen wurde. Die Psychologie kam dadurch in immer engere Beziehung zur Physiologie und Biologie und wurde immer mehr von dem Entwicklungsgedanken beherrscht; da hiernach das Seelenleben des Menschen das Ergebnis einer langdauernden Entwicklung der Gattung ist, die sich in abgekürzter Form im Individuum wiederholt, so müssen auch die pathologischen Erscheinungen sich aus dieser Entwicklung erklären lassen, die nun auch in die psychologischen Betrachtungen hereingezogen wurden. Neues Leben erhielt die genetische Psychologie durch Charles Darwin, obgleich derselbe nur einen Teil der Psychologie behandelte (Ausdruck der Gemütsbewegungen bei Menschen und Tieren); seine Untersuchungen dienten aber der wissenschaftlichen Begründung der Entwicklungslehre und dadurch auch der genetischen Psychologie. Während bei Hegel dem gesamten Weltprozeß schon von vornherein die Tendenz beigelegt wurde, zum Geistigen aufzustreben, nehmen die Anhänger der Entwicklungslehre nur die Tendenz der Selbsterhaltung an; durch diese Tendenz suchen sie die Entwicklung des reich gegliederten Seelenlebens zu erklären. Um die Entwicklung des seelischen Lebens in der Gattung genauer festzustellen, mußte man sich dem Studium der ursprünglichen Kultur der zivilisierten und dem der gegenwärtig noch lebenden wilden Völker widmen; so wurde die Völkerpsychologie geschaffen. Von einer Materialität wollen diese Psychologen nichts wissen; sie wollen das Seelenleben erschöpfen durch das An-, Bei- und Nebeneinander seelischer Inhalte (Assoziationspsychologie). Sie lösen die Elemente, aus denen komplexe seelische Erscheinungen bestehen, voneinander los, stellen ihre Beschaffenheit fest und erforschen die Gesetze ihrer Beziehungen; die Elemente werden dabei zu den allein tätigen Trägern der seelischen Prozesse.

51. Fechner (1801—1887) gab der Psychologie durch die Psychophysik eine feste Grundlage, ohne sie in die Physiologie aufgehen zu lassen; er stellte darin die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen der Außen- und Innenwelt, den physischen und psychischen Erscheinungen, zwischen Reiz und Empfindung, fest und führte mit Erfolg Experiment und Mathematik in die Psychologie ein. Ihm hatte bereits Weber durch seine Untersuchungen über den Druck-, Temperatur- und Ortssinn der Haut und das dabei festgestellte Verhältnis zwischen Reiz und Empfindung vorgearbeitet; an diese knüpfte Fechner an. Leib und Seele sind nach Fechner völlig getrennte und verschiedenartige, aber in innigster Wechselbeziehung stehende Erscheinungsweisen eines und desselben Wirklichen; den psychischen Erscheinungen und Zusammenhängen entsprechen infolgedessen immer auch physische

(Parallelismus), und die bewußten Funktionen der Seele lassen unbewußte Dispositionen im Leiblichen zurück. Was wir also Seelenleben nennen, ist nicht bloß eine Sammlung von untereinander in Beziehung stehenden Vorstellungs-, Gefühls- und Willensakten usw., sondern Äußerung eines psychischen Subjekts, das nicht die Summe der Bewußtseinsobjekte ist, sondern sie hat, sie beherrscht und dirigiert, sich an ihnen betätigt, das ferner durch seine Einheitlichkeit erst die Zusammenfassung und Verknüpfung der Inhalte zu einem Bewußtsein, des seelischen Lebens zu einem Individuum, möglich macht. Helmholtz untersuchte unterdessen ganz besonders die Sinnesorgane und die physiologischen Reize, die sie vermitteln, und ging von da zur Untersuchung der mit den letzteren in Beziehung stehenden einfachsten Empfindungen über; so stellte er die Verbindung zwischen den physikalischen, physiologischen und psychologischen Erscheinungen her. So zeigte z. B. Helmholtz, daß die Tonempfindung keine einfache, sondern eine zusammengesetzte Empfindung ist (Grundton, Ober- und Teiltöne); er wies aber auch nach, wie durch das Gehörorgan eine solche zusammengesetzte Empfindung den Gehörnerven und durch diese dem Gehirne vermittelt wird.

52. Lotze (1817—1881) steht in seiner „Medizinischen Psychologie" (1852) noch ganz auf dem Boden der philosophischen (metaphysischen) Psychologie und beginnt sie mit metaphysischen Erörterungen; aber er bespricht doch schon eingehend den Zusammenhang des körperlichen und geistigen Lebens in allen seinen Beziehungen, stellt die Grundbegriffe der physiologischen Psychologie dar und sucht den physiologischen Mechanismus des Seelenlebens in seinem gesunden und kranken Zustande aufzudecken. Lotze wollte den einseitigen Idealismus der Hegelianer mit dem einseitigen Realismus (Materialismus) versöhnen; auch auf dem Gebiet des organischen Lebens läßt er die mechanische Naturauffassung voll und ganz zur Geltung kommen, verbannt den Begriff der Lebenskraft aus der Biologie, aber der Seele kann er nicht entbehren. Diese philosophischen Bestrebungen idealistisch gesinnter Naturforscher wirkten mit dem geräuschvoll auftretenden Dogmatismus materialistischer Naturforscher zusammen, um der physiologischen Bedingtheit des Psychischen zu einer allgemeinen Anerkennung zu verhelfen, die ihr in der spekulativen Periode, wenn nicht ganz versagt, so doch nur in ganz unzulänglicher Weise bewilligt worden war. Unterstützt wurde dieses Bestreben durch bedeutende Fortschritte, welche in der damaligen Zeit die Gehirnphysiologie und die Physiologie der Sinnesorgane machten, die von der Psychologie nicht unbeachtet bleiben konnten; Fechner schrieb (1860) seine „Psychophysik" und gab darin der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele (Reiz und Empfindung) eine feste Grundlage. Von jetzt an nahm das Prinzip des physiologischen Parallelismus, d. h. des parallelen Verlaufes von physiologischen und psychologischen Prozessen, die Bedeutung eines Axioms an; das Problem, den Zusammenhang von Physischem und Psychischem zu erklären, mußte man, streng genommen, der Philosophie zuweisen, weil es eine empirische Wissenschaft,

wie die Psychologie, nicht lösen kann. Nicht immer hat man auch in der späteren Zeit diese Tatsache beachtet; auch Fechner hat zwischen der physischen und psychischen Reihe streng kausale Beziehungen angenommen und glaubte dieselben sogar in streng mathematische Formeln zu bringen (Weber-Fechnersches oder psychophysisches Gesetz über das Verhältnis zwischen Reiz und Empfindung), so daß man in der Lage war, aus „Größenverhältnissen des Reizes das Wievielmal der Empfindungen zu berechnen, womit das Maß der Empfindung gegeben sein soll". Hier stieß er aber auf Widerspruch; wohl, so legte man dar, besteht eine Wechselbeziehung und ein Verhältnis zwischen Physischem und Psychischem, zwischen Reiz und Empfindung, aber in eine mathematische Formel lassen sie sich nicht bringen. Lotze läßt nur die Empfindungen aus der Wechselwirkung zwischen Körper und Seele hervorgehen; die beziehenden Tätigkeiten in der Seele vermittelst der Empfindungen und den aus ihr hervorgegangenen Vorstellungen und Gefühlen sind Tätigkeiten der Seele selbst und nicht der Vorstellungen oder der Empfindungen. Den Mittelpunkt der Lotzeschen Psychologie bildet die Lehre von den Gefühlen; denn die Gefühle stehen bei Lotze im Mittelpunkte des Seelenlebens, sie begleiten die Empfindungen und Vorstellungen und bilden die Anregungen zu den Begehrungen und Wollungen.

53. Wundt knüpfte in der Sache an Lotze an, folgte aber in der Methode Weber und Fechner (Vorlesungen über Menschen- und Tierseele, 1863; Physiologische Psychologie, 1874); er gründete ein besonderes Laboratorium für Experimentalpsychologie an der Universität Leipzig und legte die Ergebnisse der diesbezüglichen Untersuchungen in den „Philosophischen Studien" nieder. Durch das Experiment will Wundt den Bewußtseinsinhalt (Empfindungen, Vorstellungen, Wollungen usw.) analysieren, die einzelnen Teile nach Qualität und Intensität kennen lernen und ihre Beziehungen zueinander ermitteln; er teilt daher den Stoff der Individualpsychologie in: 1. psychische Elemente, 2. psychische Gebilde und 3. Zusammenhang der psychischen Gebilde; weiterhin behandelt er aber auch die Tier-, Kinder- und Völkerpsychologie. Wundt richtet sich wie Herbart mit großer Schärfe gegen die Vermögenstheorie; aber er kann nicht wie Herbart die psychischen Erscheinungen auf einfache, gleichartige und unveränderliche Elementarbestandteile (Reale) reduzieren, denn sie sind nicht ruhende Existenzen, sondern Geschehnisse. Ebenso entschieden wendet sich Wundt gegen die Assoziationspsychologie, nach welcher das Seelenleben sich durch das An-, Bei- und Nebeneinander seelischer Inhalte erschöpfen soll; denn die Elemente des Seelenlebens lassen als Geschehnisse sich nicht zu bloßen Konglomeraten und Aggregaten mechanisieren. „Dieser ewige Fluß des psychischen Geschehens enthält im Größten wie im Kleinsten die Momente des Vorstellens, des Fühlens, des Wollens stets geeint; jeder Versuch, sie zu besonderen Prinzipien zu stempeln, ist ebenso verfehlt wie der, eines von ihnen zu monopolisieren." Hingegen darf man nach Wundt allerdings eines der Momente zu einem typischen Repräsentanten der seelischen Funktionen machen, weil es in ganz besonders

ausgeprägter Art das Ereignis, das Aktive des psychischen Lebens, zur Darstellung bringt: dies Moment ist natürlich nicht die Vorstellung, sondern das Wollen. Damit tut Wundt den entscheidenden Schritt, den Voluntarismus in die Psychologie einzuführen; er sucht nachzuweisen, daß die unter dem Namen Denken, Aufmerksamkeit, Vergleichen usw. einhergehenden Funktionen nicht passiv-mechanische Assoziationsprozesse seien, sondern innere aktive Willenshandlungen, die das durch Assoziationen gegebene Vorstellungsmaterial beherrschen, sichten und dirigieren (Apperzeption). Wundt erkennt den psychophysischen Parallelismus, wonach jedem psychischen Vorgang ein physischer entspricht, für die niederen psychischen Erscheinungen an, leugnet ihn aber für die höheren (logische, ästhetische und ethische Urteile, Willensvorgänge); diese letzteren sind nach seiner Ansicht nur insofern von physischen Vorgängen abhängig, als sie Empfindungselemente enthalten. Daher sind nach Wundt „die psychischen und physischen Erscheinungen auseinander nicht ableitbar, so können sie auseinander nicht erklärt werden; das Psychische und Physische muß für sich eine Kausalreihe bilden". Aber nach den Beobachtungen, welche man bei Verletzungen oder sonstigen Veränderungen des Gehirns macht, muß man annehmen, daß bestimmte physiologische Veränderungen bestimmte psychologische zur Folge haben; beide Reihen von Vorgängen müssen also in kausaler Beziehung zueinander stehen, und es liegt nahe, die physische Reihe, die wir leicht beobachten und feststellen können, was hinsichtlich der psychischen nicht der Fall ist, als die primäre zu betrachten, wozu sich aber Wundt nicht verstehen will. Jedem psychischen Element schreibt Wundt eine Triebanlage zu, aus der sich das innere Leben, Bewußtsein, Denken und Wollen, entwickeln; darauf beruhen Wundts Voluntarismus und Apperzeption, wobei aber nicht übersehen werden darf, daß er hier schon ins Gebiet der Philosophie hinübergreift. In der Stellung der Apperzeption zur Assoziation weicht Wundt ganz besonders von Ziehen ab (Leitfaden der physiologischen Psychologie), der sich eng an die Assoziationspsychologie der Engländer anschließt; „indem Wundt," sagt Ziehen, „eine besondere Hilfsgröße, die sogenannte Apperzeption, zur Deutung der psychischen Vorgänge einführt, umgeht er freilich zahlreiche Erklärungsschwierigkeiten; wo ein schwer erklärbarer psychischer Vorgang vorliegt, wird er dieser Apperzeption zugeschoben."

Unterdessen hatte sich auch die Tierpsychologie aus kleinen Anfängen rasch entwickelt und im Darwinismus eine feste Basis erhalten; was Leibniz, Herder, Goethe, Kant u. a. mehr philosophisch und spekulativ erfaßt, das hat die Entwicklungslehre seit Darwin empirisch begründet. Wundt behandelt die Tierpsychologie in seinen „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele" (1863); Büchner, Espinas (Die tierischen Gesellschaften, 1879), Romanes u. a. lieferten wertvolle Beiträge. Man kann bei der Tierpsychologie eine allgemeine Entwicklungsgeschichte des seelischen Lebens im Auge haben und somit eine gleichmäßige Betrachtung der lebenden Wesen von der niedersten bis zur höchsten Stufe, von den

Protozoen bis zum Menschen, ins Auge fassen; oder man kann die seelischen Äußerungen der Tiere nur zur Darstellung der wahrscheinlichen Entwicklung des menschlichen Seelenlebens als Vergleich heranziehen, wie es Wundt tut. Man hat aber gar oft psychische Tatsachen in das Tierleben hineingetragen, die nicht in ihm, sondern im Beobachter vorhanden sind, und so das seelische Leben der Tiere vermenschlicht; daher muß bei der Beschreibung und Erklärung seelischer Erscheinungen des Tierlebens mit Vorsicht zu Werke gegangen werden.

54. Die Kinderpsychologie ist in der Hauptsache ein Kind der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts; allerdings hatte bereits 1787 Dietrich Tiedemann Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern veröffentlicht, aber sie blieben, wie auch Löbischs Schrift über die Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes (1851), unbekannt, und erst Berthold Sigismunds „Kind und Welt" (1856) lenkte die Aufmerksamkeit der Psychologen und Pädagogen auf diesen Gegenstand. Sigismund hatte die Absicht, „durch sie eine Sammlung methodischer Kinderbiographien zu erhalten, aus welchen sich dann durch Induktion diejenigen Gesetze der menschlichen Entwicklung ableiten ließen", die man zu seiner Zeit noch vergebens suchte. Neues Leben erhielt auch die Kinderpsychologie als Teil der evolutionistischen Psychologie durch Charles Darwin, der selbst als Nachtrag zu seinem Werk: „Der Ausdruck der Gemütsbewegungen beim Menschen und bei den Tieren" (1873) einen wertvollen Beitrag lieferte: „Biographische Skizze eines kleinen Kindes" (1877); in Deutschland machte Preyers Buch über die „Seele des Kindes" (1882) Aufsehen. In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts haben sich in Nordamerika, Frankreich, England und Deutschland eine große Zahl Philosophen, Physiologen und Pädagogen mit der Kinderpsychologie beschäftigt; es sind besondere Vereine und Zeitschriften ins Leben gerufen worden, welche sich die Förderung dieses wichtigen Zweigs der pädagogischen Grundwissenschaften zur Aufgabe gemacht haben.

55. Daneben liefen auch noch andere Richtungen in der Psychologie her, die sich namentlich an Beneke und Herbart anschlossen. So fand Beneke einen Nachfolger in Fortlage, der die Grundgesetze des Seelenlebens aus reiner Beobachtung mit Hilfe der induktiven Methode erforschen wollte; er bemühte sich ernstlich, sich mit der physiologischen Bedingtheit des Seelenlebens abzufinden und die Seele und ihre Äußerungen als eine Funktion des Triebes darzustellen, konnte aber aus Mangel an naturwissenschaftlichen Kenntnissen den rechten Weg nicht finden. Die Herbartsche Psychologie wurde ganz besonders gefördert von Lazarus (Leben der Seele, 1856—1859, eine mehr oder weniger zusammenhängende Reihe von Monographien), Drobisch (Empirische Psychologie, 1842), Waitz (Grundlegung der Psychologie, 1846; Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, 1849) und Volkmann (Grundriß der Psychologie); indes darf die Herbartsche Psychologie mit den achtziger Jahren als erschöpft gelten. Herbarts Schüler haben sich redlich bemüht, die Psychologie von

der Metaphysik und der falschen Anwendung der Mathematik zu befreien und die Erfahrung zur ausschließlichen Grundlage derselben zu machen; allein soweit ihnen dies überhaupt gelang, entzogen sie dadurch dem von Herbart aufgerichteten Bau das Fundament, so daß er zusammenstürzen mußte, wenn sie nicht an die Stelle der Herbartschen metaphysischen Begriffe andere, die ebenso unhaltbar waren, einschoben. Gemeinsam ist ihnen die Apperzeptionslehre, wonach jede Verarbeitung psychischer Elemente als Apperzeption bezeichnet wird; aus ihren Reihen ging auch die Völkerpsychologie hervor, welche mit der Sozialpsychologie Comtes verwandt ist. Beide sollen das gesellschaftliche und geschichtliche Leben und dessen Erscheinungen (Sprache, Sitte usw.) erklären. E. v. Hartmann bemühte sich (Philosophie des Unbewußten, 1868), die physiologischen und philosophischen Hypothesen gleichmäßig zu Rechte kommen zu lassen und die bewußtpsychischen Erscheinungen aus einem Zusammenwirken der molekularen Dispositionen im Nervensystem und der absolut unbewußten Geistestätigkeit zu erklären; er machte so die Psychologie zu einer Wissenschaft des Unbewußten, die es mit dem unbewußt Psychischen zu tun hat. Aber auch er fand so wenig Zustimmung wie Brentano (Psychologie vom empirischen Standpunkte, 1874), der eine Psychologie begründen wollte, die von metaphysischen Hypothesen und physiologischen Erklärungen unabhängig sein sollte; die Psychologie soll sich ganz auf die Lehre von den Gesetzen der psychischen Erscheinungen, der Koexistenz und Sukzession beschränken, die sie in erster Linie aus der Erfahrung an sich selbst, und zwar mittelst der Erinnerung, und dann auch an anderen gewinnt. Er gibt die Mängel der Selbst- und Fremdbeobachtung zu, glaubt aber, daß durch die Beschränkung auf die Erinnerung und durch Übung diese Mängel wesentlich vermindert werden könnten; durch Analogie und Vergleich will er die psychischen Elemente gewinnen und zu psychischen Gesetzen gelangen, die durch die Erfahrung geprüft und nötigenfalls korrigiert werden sollen. Dem Experiment gesteht er nur in der Hinsicht eine Berechtigung zu, daß psychische Erscheinungen in uns oder einer anderen Person zum Zwecke der Beobachtung von innen heraus, also nicht durch äußere Eingriffe, unter bestimmten Umständen willkürlich herbeigeführt werden; dem äußeren Experiment dagegen räumt er nur eine nebensächliche Stellung ein. Natorp (Allgemeine Psychologie, 1904) schließt sich an Kant an; nach seiner Ansicht hat sich die Psychologie weder mit der Bewußtseinsform, welche nicht zu erkennen ist, noch mit dem Bewußtseinsinhalt, der Gegenstand der Naturwissenschaft ist, zu befassen. Sie konstruiert aus den Gegenständen, die ihr als das Gegebene erscheinen und mit denen es die Naturwissenschaft zu tun hat, die ursprünglich gegebene subjektive Erscheinung, die Grundgestalten des Bewußtseins, Empfindung, Vorstellung, Begriff und Zweckidee; die Psychologie fußt hier nicht bloß auf der Erkenntnistheorie, sondern deckt sich mit ihr. Die Psychologie ist heute eine Erfahrungswissenschaft; sie sucht mit Hilfe der Selbstbeobachtung und des Versuchs die einzelnen seelischen Erscheinungen und ihre Beziehungen zueinander kennen zu lernen

und Gesetze für die letzteren aufzustellen. Sie hält es aber nicht für ihre Aufgabe, die Beziehung der Allgemeinbegriffe des Seins und Werdens usw., unter denen das geistige Leben gedacht werden kann, philosophisch zu entwickeln; sie lehnt es infolgedessen auch ab, ihre Untersuchung mit dem Begriff der Seelensubstanz zu beginnen.

56. So trat neben die metaphysisch-deskriptive die psychophysisch-experimentelle Psychologie; während die erstere sich ausschließlich der subjektiven und sprachlichen Methoden bedient, also die Selbstbeobachtung und die Äußerung des Seelenlebens in der Sprache als Quellen und Mittel der psychologischen Erfahrung ansieht, sucht die letztere, wo es nur immer möglich ist, die experimentelle Methode anzuwenden und mit Hilfe derselben die Gesetze der Entwicklung des Seelenlebens festzustellen. Die erstere geht von dem den Bewußtseinsvorgängen zugrunde liegend gedachten Träger, der Seelensubstanz, aus; die letztere dagegen schließt aus der durch die Untersuchung gegebenen Erkenntnis des Seelenlebens auf den Träger desselben. Durch diese Methode wird die Psychologie unabhängig von der Philosophie; nunmehr kann in ihr ebensowenig von verschiedenen Systemen die Rede sein, wie in der Physik, Chemie und Physiologie davon die Rede ist. Die psychophysisch-experimentelle Psychologie bildet die Grundlage der neuen Psychologie, die metaphysisch-deskriptive den Ausbau; beide ergänzen sich also. Die deskriptive Psychologie muß bei ihren Untersuchungen, wenn sie zu sicheren Ergebnissen führen sollen, alle metaphysischen Gedankengänge vermeiden und auch die unbewußte Beeinflussung durch dieselben möglichst fern halten; sie muß als Ergänzung und Berichtigung der Selbstbeobachtung die Beobachtung fremder Bewußtseinsvorgänge heranzuziehen, damit sie zu allgemeingültigen Urteilen gelangen kann. Die psychophysisch-experimentelle Methode bringt die Psychologie in enge Beziehung zur Physiologie; denn wir können nur an solchen psychischen Erscheinungen experimentieren, welche mit physischen verbunden sind. Gerade die Pädagogik hat ein großes Interesse daran, daß die Psychologie nach den angegebenen Gesichtspunkten ausgebaut wird; denn durch sie erst kann sie zu einer Wissenschaft werden, welche es mit der leiblichen und geistigen Entwicklung des Kindes und der Art und Weise zu tun hat, wie man absichtlich und planmäßig in diese Entwicklung eingreifen und sie ihrem Ziele entgegenführen kann. Wenn wir erfahren, daß Denken und Wollen in letzter Linie auf den durch Reize hervorgebrachten Empfindungen beruhen, so müssen wir in der Erziehung besonderes Gewicht auf die planmäßige Auswahl und Anordnung der Sinnesreize und ihre Ausbildung legen; wenn wir wissen, daß es keine angeborene und selbständige Gefühlstöne gibt, sondern daß dieselben den Empfindungen anhaften, so müssen wir auch von diesem Gesichtspunkte aus der Auswahl und Anordnung der Gefühlstöne unsere Beachtung schenken. Allerdings ist ein großer Teil der psychischen Erscheinungen der experimentellen Methode unzugänglich, weil er nicht mit physischen Erscheinungen direkt in Verbindung steht; dazu gehören die komplizierten

Verbindungen der Elemente des Bewußtseins, des produktiv logischen Denkens, des ästhetischen, sittlichen und religiösen Bewußtseins; diese Prozesse, die durch das Zusammenleben der Menschen entstehen, bilden den Gegenstand der Völkerpsychologie. Die genetische Methode der Darstellung, welche in der heutigen Psychologie zur Anwendung kommen muß und welche die psychophysisch-experimentelle und die metaphysisch-deskriptive Methode in sich vereinigt, führt über das Einzelwesen hinaus und zwingt uns, die Gesellschaft, in welcher der Mensch lebt, als wichtigen Faktor seiner seelischen Entwicklung mit zu berücksichtigen; so erweitert sich die Individualpsychologie zur Sozial- resp. Völkerpsychologie, welche von Lazarus und Steinthal begründet worden ist (1860). Der Begriff der Volksseele, welcher der Völkerpsychologie zugrunde liegt, ist aus Hegels evolutionistischem Idealismus hervorgegangen, in dem sie als Lebensäußerung eines einheitlichen, allumfassenden Geistes aufzufassen ist; der Geist ist hiernach „das gemeinschaftliche Erzeugnis der menschlichen Gesellschaft", aus welcher der Einzelne als Glied hervorgeht und unter deren Einfluß er sich entwickelt. Wundt hat diese Völkerpsychologie mit Hilfe der modernen Wissenschaft weiter ausgebaut; ihre Aufgabe ist nach ihm die Untersuchung der an das Zusammenleben der Menschen gebundenen psychischen Vorgänge, wie sie sich in Sprache, Mythus und Sitte offenbaren.

57. Neben die Betrachtung der Entwicklung und Gestaltung des normalen Seelenlebens trat schon frühe die des abnormen; zu einer Zeit, wo die naturwissenschaftliche Erkenntnis noch unentwickelt war, führte man die abnormen Erscheinungen im Seelenleben auf das Dogma der Erbsünde zurück. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kam man in England zu der Erkenntnis, daß psychische Krankheiten Nervenkrankheiten seien, und betonte die erbliche Belastung; aber noch Kant behauptete, zur Beurteilung krankhafter Geisteszustände sei mehr der Philosoph als der Arzt berufen. Allmählich jedoch entwickelte sich die Psychopathologie auf wissenschaftlicher Grundlage; man erkannte, daß die Geisteskrankheiten Gehirnkrankheiten sind, bedingt durch Veränderungen des Gehirns.

58. Die Soziologie gehört zu den jüngsten Zweigen der philosophischen Wissenschaften; ihre Wurzeln sind die geschichtlichen Tatsachen, und ihre Aufgabe besteht darin, aus diesen Gesetze abzulesen. Schon bei Plato und Aristoteles finden wir die verschiedensten Formen und Faktoren des sozialen Lebens behandelt; dann aber ging die Behandlung der einzelnen Teile auseinander, und die verschiedensten Seiten des gesellschaftlichen Lebens wurden nacheinander Gegenstand eines vertieften Studiums. Aber immer mehr und mehr machte sich wieder das Bedürfnis einer zusammenfassenden Behandlung, einer Soziologie, geltend; Comte erst erfüllte den Wunsch, und von da an entwickelte sich die Soziologie in ihrer heutigen Gestalt, sucht aber noch heute nach einer sicheren Methode. Im ganzen kann man in diesem Suchen drei Richtungen unterscheiden: Die

intellektuelle von Comte, die biologische von Spencer und die ökonomische von Marx und Engels. Comte gelangte bei seinen diesbezüglichen Untersuchungen zu der Schlußfolgerung, daß die Entwicklung der Gesellschaft durch die Entwicklung des Gedankens vorausbestimmt ist oder daß, mit anderen Worten, der soziale Fortschritt nur das Produkt des geistigen Fortschritts ist. Für ihn existiert nur die Gesellschaft, mit der sich die Soziologie zu beschäftigen hat; das Individuum ist für ihn nur eine Abstraktion. Der Irrtum Comtes und seiner Nachfolgerschaft besteht darin, daß sie den Gedanken, die menschliche Intelligenz, als etwas Ursprüngliches oder als etwas Anerschaffenes betrachten, das sich aus eigener Kraft und nach einem immanenten Gesetze entwickelt; der Mensch ist das notwendige Produkt und der zufällige Reflex der Wirklichkeit, in der er lebt, der Umgebung, in der er sich bewegt. Da das System Comtes auf die Dauer die Männer der Wissenschaft nicht befriedigen konnte, so suchten diese, und hier vor allen Dingen Spencer, eine Anleihe bei der ebenfalls noch jungen Wissenschaft der Biologie zu machen; man faßte die Gesellschaft als einen Organismus auf, bei dem dieselben Gesetze wie in der Biologie gelten. „Jeder Organismus," so sagte man, „ist eine Gesellschaft, weil er eine Gesamtheit von unter sich solidarischen und durch enge gegenseitige Beziehungen verknüpften Zellen ist; aber jede Gesellschaft ist ein Organismus, weil sie ihrerseits aus Zellen (den Individuen) besteht, die unter sich auf das innigste solidarisch und zu dem Zwecke der Existenz und der Entwicklung des Aggregates gleichgeordnet sind." Das Leben ist nach Spencer eine fortschreitende Anpassung der inneren an äußere Beziehungen; auch das gesellschaftliche Leben ist eine solche. In der Tat finden sich nun eine große Anzahl von Ähnlichkeiten zwischen den organischen Wesen und der Gesellschaft; Spencer und seine Anhänger haben auch noch solche gefunden, die es nur scheinbar sind. Anderseits bestehen aber zwei wesentliche Verschiedenheiten, die sie nicht beachtet haben; die Teile des tierischen Organismus (Zellen) sind unlöslich miteinander verbunden, die der Gesellschaft, die Individuen, nicht; nur einzelne Teile des tierischen Organismus sind empfindend, bei der Gesellschaft sind es alle Teile. Spencer wendet nun, da er diese Unterschiede übersah, auf den sozialen Organismus die biologischen Gesetze der Entwicklung an; der soziale Organismus entwickelt sich hiernach wie der tierische durch den Kampf ums Dasein, der mit dem Siege der Passendsten und Stärksten und mit der Vernichtung der Schwachen endigt. Die natürliche Auslese der Besseren ist sonach der energischste Faktor der sozialen Entwicklung; daneben wirken noch Anpassung und Vererbung. Auch hier übersieht Spencer alle Faktoren, die rein menschlich sind und die infolgedessen auch die Entwicklung des sozialen Organismus sehr stark beeinflussen (Wirtschaft, Technik, Wissenschaft, Kunst, Sprache, Religion, Moral); er ist daher auch nicht in der Lage, die verschiedenen geschichtlichen Phasen in der menschlichen Gesellschaft zu erklären. Ohne Zweifel hat ja die Soziologie mit der Biologie viele Berührungspunkte, so daß diese die fundamentale Voraussetzung jener bildet;

sie erhält dadurch eine feste Grundlage. Das Aggregat der Gesellschaft besteht aus natürlichen Organismen; insofern gilt die organische Methode mit den allgemeinen Gesetzen, die alle Organismen als chemisch-biologische Gemeinschaft auszeichnen. Die sozialen Organismen aber haben eine psychisch-voluntaristische (intellektuelle) Seite, welche auf wesentlich anderen Bestimmungen beruht als bloß biologischen; hier muß also auch eine andere Methode und müssen andere Gesetze gelten. Und so machte sich unter dem Einfluß der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse unserer Zeit bald eine neue, von Marx und Engels begründete Methode, die ökonomische, geltend, die man auch als historischen Materialismus (materialistische Geschichtsauffassung) bezeichnet; nach ihr bedingt die Produktionsweise des materiellen Lebens den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Gegenüber der biologischen (organischen) Methode hat die ökonomische den Vorzug, daß sie mit durchaus menschlichen Faktoren rechnet; außerdem geht der ökonomische Faktor chronologisch allen anderen sozialen Erscheinungen voraus, denn der Mensch muß sich erst die nötigen Subsistenzmittel verschaffen, bevor er an die Gesetze, Moral usw. denkt, und diese letzteren sind notwendige Folgen der ökonomischen Entwicklung, die dann aber wieder zu Entwicklungsfaktoren werden. So wird sich die Soziologie unter Berücksichtigung des ökonomischen, biologischen und intellektuellen Faktors in ihren verschiedenen Formen zu einer Wissenschaft vom sozialen Organismus aufbauen, die frei von Einseitigkeiten ist; sie wird ihre Gesetze, soweit von solchen die Rede sein kann, nicht willkürlich aus einer Idee, sondern aus den Tatsachen ableiten. Obgleich materielle Verhältnisse zu den wichtigen Ursachen geschichtlicher Veränderungen gehören, entscheiden sie nicht allein den Gang der Geschichte; erst dadurch, daß sie Bedürfnisse materiellen und auch geistigen Inhaltes und durch sie auf deren Befriedigung gerichtete Ideen erwecken, wirken sie, und die Ideen werden maßgebend. Die moderne Völkerkunde, die Nationalökonomie, die Wirtschaftsgeschichte und Religionsgeschichte führen der Soziologie immer reicheres Material zu; aber infolge der verschiedenen Wertung desselben befindet sich dieselbe in der Gegenwart in einem Zustand der Gärung. Sie wird in ihrer weiteren Entwicklung zu zeigen haben, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen sich die menschliche Gesellschaft entwickelt und wie das Seelenleben des Einzelnen durch das Leben der Gesamtheit, den Gesamtwillen, beeinflußt wird; sie wird auch zeigen müssen, wie unsere ganze Welt- und Lebensanschauung als ein Erzeugnis der sozialen Entwicklung zu betrachten ist und wie sich dieselbe mit Hilfe der Erkenntnislehre, der Logik, Ästhetik und Ethik entwickelt.

59. Der Erkenntnistheorie, welche die Entstehung der Erkenntnis, die Quellen und Grenzen und die Merkmale ihrer Sicherheit untersucht, hat man seit Kant besondere Aufmerksamkeit zugewandt; man ist dabei immer mehr zu der Einsicht gekommen, daß es keine scharfe Grenze zwischen Objekt und Subjekt, Außen- und Innenwelt gibt. Der

unphilosophische Mensch steht auf dem Standpunkte des naiven Realismus; er nimmt die Dinge hin, wie sie sich ihm zeigen. Mit dem Auftreten des philosophischen Nachdenkens wurde das anders; man zweifelte an der Wahrheit der Sinneserzeugnisse. Bei Plato ist nur im geistigen Anschauen der ewigen Urbilder, der Ideen, die Erkenntnis zu finden; auch die christliche Philosophie des Mittelalters legte mehr Gewicht auf das spekulative Denken als auf die Sinneserfahrung, trotzdem Aristoteles betont hatte, daß man die Idee (Form) nicht von dem Ding (Stoff) trennen könne. Das Vertrauen auf die Sinneserfahrung wurde noch mehr erschüttert, als Kopernikus durch unwiderlegliche Beweise dargetan, daß unsere Sinne uns täuschen; darauf baute Descartes seine Erkenntnistheorie auf. Durch das Aufblühen der Mathematik im 18. Jahrhundert wurde der Wert des abstrakten Denkens noch mehr gesteigert; denn hier hatte man unanfechtbare Wahrheiten, die nicht aus der Erfahrung stammten, sondern aus dem Verstand zu stammen schienen. In den philosophischen Systemen von Spinoza, Leibniz und Wolff finden wir deutlich den Einfluß des spekulativen Denkens; bei Bacon, Locke u. a. macht sich aber eine Gegenströmung bemerkbar, welche auf die Sinneserfahrung (Sensualismus) zurückging und, wie Locke, in der äußeren und inneren Wahrnehmung (sensation und réflexion) die allgemeine Quelle aller Erkenntnis fand, aber bald (Condillac) in den einseitigen Sensualismus ausartete. Hier setzte Kant ein; er suchte den einseitigen Idealismus mit dem einseitigen Sensualismus zu versöhnen; nach ihm arbeiten Erfahrung und Denken zusammen an dem Zustandekommen der Erkenntnis. Kants Nachfolger wichen bald nach dem einseitigen Rationalismus (Idealismus: Fichte, Schelling, Hegel), bald dem einseitigen Sensualismus (Realismus: Comte u. a.) von Kant ab. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts kehrt man wieder zu Kant zurück; mit Hilfe der von der Naturforschung (Helmholtz u. a.) gegebenen Tatsachen sucht man den rechten Weg zu finden und Kant zu korrigieren. Einerseits bringt die Außenwelt durch die Sinne in die Innenwelt ein; und anderseits erstreckt sich diese mit Hilfe der in ihr durch die Sinnesempfindungen entstehenden seelischen Gebilde in die Welt der Tatsachen hinein und nimmt von ihr Besitz. Auf dem von dieser Erkenntnistheorie geschaffenen Boden und mit Hilfe der Psychologie und Soziologie muß sich die Logik aufbauen; sie darf sich nicht mehr mit einer Behandlung der Formen des Denkens begnügen, sondern muß sich auch mit dem Inhalt derselben beschäftigen. Das Bedürfnis nach einer Formulierung der durch die Erfahrung gefundenen Denkgesetze machte sich mit der Erkenntnistheorie geltend; Aristoteles unternahm es, die Regeln des Schließens und Beweisens zu erforschen und darzulegen und wurde so der Begründer der Logik. Seine diesbezüglichen Schriften waren die Grundlage der Logik bis auf Bacon, der die Wertlosigkeit der Aristotelischen Logik nachzuweisen sucht und ihr die Methode der Induktion entgegensetzt; so wenig das von ihm beschriebene Verfahren wirkliche Induktion ist, so hat er doch Anregung zum Nachdenken über diese Methode der Forschung gegeben. Aber die Aristotelische Logik

behielt die Herrschaft; auch Kant und seine Nachfolger haben ihr diese nicht streitig gemacht. Einen epochemachenden Anstoß zur Neugestaltung der Logik gab das „System der deduktiven und induktiven Logik" (1843) von J. St. Mill; er hat die erste eingehende, auf die Bedürfnisse und Leistungen der Einzelwissenschaften Rücksicht nehmende Methodenlehre geschaffen. Seit ihm wird das Urteil in den Mittelpunkt der Elementarlehre der Logik gestellt; die Logik hat in erster Linie die Aufgabe, die Bedingungen zu entwickeln, unter denen die Wissenschaft gültige Urteile gewinnen kann. Deshalb darf sie sich auch nicht mehr mit einer bloßen Behandlung der Formen des Denkens begnügen, sondern muß sich auch um den Inhalt bekümmern; ihr Gegenstand ist das Denken, welches das Erkennen zum Zweck hat. Lotze, Wundt u. a. haben die Ausbildung der Logik mächtig gefördert; ihnen kamen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu Hilfe. Sie suchen zu zeigen, wie durch richtiges Wahrnehmen und vergleichendes Beobachten einerseits, durch begriffliche Bearbeitung und Anordnung, durch kritisches Urteilen und Schließen, durch eine überzeugende Beweisführung und den Aufbau eines wissenschaftlichen Systems vermittelst Induktion, Deduktion und Klassifikation anderseits die Wissenschaft und auf Grund derselben eine wissenschaftliche Weltanschauung entsteht und zur Darstellung gebracht wird.

60. Die Ästhetik hat viel später als die andern philosophischen Wissenschaften eine systematische Gestaltung erfahren; denn die ästhetischen Gefühle erscheinen so unmittelbar und natürlich, daß sie zu keiner wissenschaftlichen Untersuchung anregen. Bei den Griechen tritt die Betrachtung des Schönen in Gestalt der Kunstreflexion auf; an eine absichtsvolle Reflexion war jedoch nicht zu denken. Sokrates bestimmte den Begriff des Schönen als das Zweckmäßigste und setzte ihn in engste Beziehung zu dem des Guten; von Plato ging die idealistische Richtung aus, welche die Schönheit in Gott setzte, und von Aristoteles die formalistische, welche sie in Verhältnissen fand. Aber im Mittelalter lenkte man bald von der Betrachtung des Wesens des Schönen seine Aufmerksamkeit ab und wandte sich der Theorie und Kritik des Technischen zu; zuletzt begnügte man sich mit der Beschreibung der Kunstwerke. Die moderne Ästhetik erhielt ihren Anstoß vom Rationalismus und Sensualismus; der Rationalismus brachte eine psychologische Erklärung des ästhetischen Gefühls, der Sensualismus eine genauere Untersuchung des Eindrucks selbst. Descartes führte das Gefallen am Schönen auf die Leichtigkeit der Verbindung der Eindrücke zurück; jede Dunkelheit ist verwerflich. Leibniz erklärt das ästhetische Wohlgefallen mittelst seines Prinzips der Beziehung zwischen Kraft und Vorstellung und der Lehre von den dunklen Vorstellungen; das Wohlgefallen am Schönen besteht hiernach in dem Bewußtsein der sich stark betätigenden Kraft der Seele, Einheit in vielem zu bewirken, wobei sich die dunklen Vorstellungen als die den Geschmack bildenden Gefühle bemerklich machen. Baumgarten (1750) gab dem Teile der Philosophie, dessen Objekt das Schöne ist, den Namen Ästhetik; das Ziel derselben ist „Vollkommenheit

der sinnlichen Erkenntnis", der Schönheit, welche in der „Übereinstimmung des Mannigfaltigen zur Einheit" besteht. In Frankreich und England zergliederte man den subjektiven Eindruck der ästhetischen Gefühle und suchte einzelne Momente, die objektiv das ästhetische Wohlgefallen anregen, empirisch festzustellen; Locke verschaffte durch seine analytische Richtung dieser Methode Eingang. Home, dessen Werk im Original und in Übersetzung viel gelesen wurde, hat eine eingehende Psychologie der Gefühle zu dem Ausgangspunkte für die ästhetischen Betrachtungen gemacht; bestimmte Beschaffenheiten der Dinge sind als objektive Bedingungen des Schönen und als Ursachen der ästhetischen Gefühle anzusehen. Die Verbindung des Ästhetischen mit dem Moralischen wird am meisten von Rousseau betont; da das Wohlgefallen am Schönen frei von realem Interesse und realer Begierde ist, so erzieht es den Menschen zu uninteressiertem Wohlgefallen überhaupt und somit auch zum Wohlgefallen an der Tugend, wodurch das moralische Gefühl unmittelbar vorgebildet wird. Herder wird nicht müde, zu predigen, daß sich die Humanität in der Kunst als die Darstellung der Idee der Menschheit offenbaren soll; nach Winckelmann findet sich die Kunst nicht in der Natur, sondern geht über sie hinaus. In den Künsten sieht man ein Förderungsmittel der Moralität; das Schöne, die Kunst, veredelt die Sinnlichkeit und erzieht durch interesseloses Wohlgefallen zur Tugend, das von realem Begehren freie ästhetische Gefühl bildet das moralische unmittelbar vor. Die Kunst ist ein Mittel zur Überwindung der Hemmnisse der Tugend; denn sie wendet sich an die Erkenntnis in der Anschauung und bewirkt zugleich ein Wohlgefallen am Edlen. Sie bringt den Einzelnen in Beziehung zur Gesamtheit; denn das Schöne ist das Allgemeinmenschliche, das, was eine allgemeingültige Beziehung zwischen den Individuen herstellt. Kant gebraucht das Wort Ästhetik in der Bedeutung als sinnliche Wahrnehmung; sie ist ihm die Lehre von der Sinnlichkeit. Nicht das Schöne, sondern die Geschmacksurteile sind von ihr zu untersuchen; diese aber müssen uninteressiert, d. h. sie dürfen nicht von Begehrung begleitet sein. Herbart versteht darunter die praktische Philosophie überhaupt; sie ist die Lehre von den Werturteilen, weshalb auch das Sittliche in ihr Bereich fällt. Während Herbarts Auffassung der ästhetischen Beurteilung wenig Zustimmung fand, gab die von Kant der philosophischen Ästhetik in ihrer Weiterbildung Ziel und Richtung; eine kräftige Weiterbildung erfuhr sie durch Schiller, dessen Gedanke, daß der Schönheitssinn dem Menschen allein eigen sei, gegenüber der Entwicklungslehre sich allerdings nicht halten läßt. Hegel, Schelling und Schopenhauer haben sich auch viel mit Ästhetik beschäftigt; sie besteht aber bei ihnen in rein metaphysischen Betrachtungen. Nach ihrer Auffassung hat nur die symbolische Form, nicht aber die Form an sich ästhetischen Wert; es kommt also auf den Ideengehalt an, welcher in der Kunst dargestellt wird. An Hegel schließen sich Fr. Vischer (1807—1887) und Carriere an; sie haben die Ästhetik eingehend behandelt. An Herbart schloß sich R. Zimmermann (Allgemeine Ästhetik 1865) an; er hat auch die

erste Geschichte der Ästhetik geschrieben. Nach ihm ist die Materie eines Gegenstandes an sich gleichgültig; nur die Form ist dem Geschmacksurteil unterworfen. Die Ästhetik hat hiernach die Aufgabe, die elementaren Verhältnisse, die in allen komplexen Eindrücken schöner oder häßlicher Art wiederkehren, aufzusuchen und die Musterbegriffe zu bestimmen, nach denen sich die ästhetischen Urteile richten. Fechner betritt zum erstenmal in seiner „Vorschule der Ästhetik" (1876) neue Bahnen; er sucht im Gegensatz zu seinen Vorgängern nicht auf spekulativem, sondern auf empirischem und experimentellem Weg zu Gesetzen des ästhetischen Wohlgefallens zu gelangen. Dabei fand er z. B., daß gewisse Sinneseindrücke, wie einfache gesättigte Farben oder Farbenkombinationen, Töne und Klänge, sowie gewisse Formen und Gestalten, ein direktes oder elementares Wohlgefallen erzielen; dagegen zeigte es sich, daß größere Gemälde, Statuen und Dichtungen erst durch die assoziativ erweckten Vorstellungen und Gefühle ästhetisch wirken. An Fechner knüpft die neuere Ästhetik an; sie sucht wie er durch Experiment und Analyse die Gesetze des künstlerischen Schaffens und des ästhetischen Genießens festzustellen. Dadurch löst sie sich immer mehr von der Metaphysik und Ethik ab und nimmt neben Logik und Ethik eine selbständige Stellung als ein auf wissenschaftlicher Basis aufgebauter Zweig der Philosophie ein; über Aufgabe und Gegenstand der Ästhetik und ihr Verhältnis zu andern Wissenschaften gehen die Ansichten der heutigen Ästhetiker noch sehr auseinander. Aber das Streben geht darauf hinaus, die Ästhetik wie die Logik und Ethik aus der Psychologie und Soziologie hervorwachsen zu lassen; denn auch die ästhetischen Begriffe entwickeln sich im Einzelmenschen und haben sich im Laufe der Kulturentwicklung entwickelt.

61. Die wissenschaftliche Ethik ist von Sokrates begründet worden; das Wesen des Sittlichen besteht nach ihm in der Einsicht in das Richtige, welche durch logische Erörterungen der Begriffe des Guten, Schönen, Gerechten usw. gewonnen wird. Aristoteles betont gegenüber dieser einseitigen Hervorhebung der Erkenntnis die Willenskraft und die Gewöhnung; die Tugend ist nach ihm durch die Gewöhnung erworbene Willensrichtung. Bei Platon, der die Ethik metaphysisch begründet, ist die mit der Gottheit identische Idee des Guten der Endzweck alles Seienden; die Quintessenz aller Tugenden, die Gerechtigkeit, gelangt erst im Staate zur Vollendung. Der Zweck des sittlichen Handelns ist bei allen Ethikern des Altertums die Glückseligkeit; ihre Ethik ist Güterlehre und hat die Aufgabe, die Mittel zur Glückseligkeit zu finden (Eudämonismus). Wesentlichen Einfluß hat das Christentum an sich und als Kirchenlehre auf die Entwicklung der Ethik ausgeübt; sie wurde durch dasselbe in die engste Beziehung zur Religion und Kirchenlehre gebracht. Drei Gedanken beherrschen die christliche Ethik: 1. der von Jugend auf böse Mensch kann sich nicht aus eigener Kraft, sondern nur durch den Glauben an den Erlöser von der Sünde befreien; 2. alle Menschen sind vor Gott gleich; 3. was der Mensch säet, das muß er ernten; die beiden letzten Gedanken sind in die Ethik übergegangen. Allmählich aber wurden Versuche gemacht, die Ethik unabhängig vom reli-

giösen Dogma zu begründen; namentlich englische und schottische Philosophen haben in dieser Hinsicht die Ethik gefördert (Locke, Hume, Smith), indem sie die Frage nach dem Ursprunge des Sittlichen erörterten, die Beziehungen derselben zum Gesamtwohl betonten und die selbständige Geltung der sittlichen Normen resp. ihre Unabhängigkeit von religiösen Dogmen verteidigten. Spinoza, Leibniz und Wolff haben wieder die metaphysische Begründung der Ethik versucht, ohne jedoch die empirische Erkenntnis derselben zu verwerfen; sie suchen die absolute Ethik, wonach die Moral in einem ursprünglichen Besitz des Menschen an eigentümlichen Gefühlen und Urteilen begründet ist, mit der empirischen, nach der sich die sittliche Gesinnung und Handlungsweise durch mannigfaltige empirische Einflüsse in der Geschichte der Menschheit und des Einzelnen entwickeln, zu verbinden. Am Anfange des 19. Jahrhunderts stand die Ethik unter der Herrschaft der klassischen Philosophen und Dichter; Kant und Schiller standen dabei im Vordergrund. Kant, an den sich Schiller anschloß, lehnte den Eudämonismus ab und stellte den kategorischen Imperativ, das Bewußtsein einer unbedingten Verbindlichkeit gegenüber dem Sittengesetz, als Norm des Handelns auf; bei aller Einseitigkeit, Lückenhaftigkeit und Härte seiner Ethik hat er dadurch doch derselben eine ideale Richtung gegeben. Fichte führte die Kantsche Moral weiter; er gab ihr als metaphysische Grundlage den Begriff der sittlichen Weltordnung. Auch Schleiermacher steht in seiner Ethik auf den Schultern Kants; er hat das von Kant nicht gewürdigte Recht der Individualität zur gebührenden Geltung gebracht, zugleich aber auch den objektiven Gemeinschaften: Familie, Staat, Kirche, seine volle Aufmerksamkeit zugewendet. Er hat der Ethik, der Kant nur ein formales Moralprinzip geliehen, ein inhaltlich reiches und fruchtbares gegeben; die vollkommene Durchdringung der Natur durch den menschlichen Geist und damit die Schaffung der Kultur ist die Aufgabe des Menschen. Unter den Theologen hat Rothe Schleiermachers Ethik weiter ausgebaut; er hat dadurch auf die evangelisch-kirchliche Ethik einen heilsamen Einfluß ausgeübt. Obwohl Sailer u. a. in ähnlicher Weise auch die katholisch-kirchliche Ethik ausbauten, gewann er doch keinen Einfluß in der katholischen Kirche; hier herrschte vielmehr nach wie vor die Jesuitenmoral eines Gury u. a. Daneben gingen auch noch mancherlei andere ethische Strömungen einher; so z. B. die Ethik der natürlichen Religion mit ihrem Ideal der Humanität, der Utilitarismus seit Bacon und die Ethik der Selbstvervollkommnung seit Leibniz. Hegel hat den sozialen Charakter der ethischen Forderungen, ihre autoritative Verwirklichung im Staat und den Gedanken der steten Entwicklung in die Ethik gebracht; diese Gedanken sind von der modernen Ethik wieder aufgenommen worden. Schopenhauer steht mit Kant auf dem Standpunkte, daß das Sittliche in der Natur des Menschen begründet ist; an die Stelle der reinen Vernunft, aus der sich bei Kant ein allgemeingültiges Sittengesetz entwickelt, setzt er das Mitleid. Herbart ist auch der Ansicht, daß das Sittliche dem Menschen angeboren ist; die ursprünglichen sittlichen Urteile (sittlichen Ideen) sucht er ästhetisch

zu begründen. Er hat wie Kant, Fichte, Schopenhauer und Schleiermacher der Ethik, trotzdem sie auf individualistischem Boden stehen, eine altruistische Richtung gegeben; sie biegen dadurch die individualistische Ethik nach der sozialen um. Keins dieser Systeme konnte jedoch in der Praxis des Lebens zur Herrschaft oder nur zu allgemeiner Anerkennung kommen; während die Natur- und Geisteswissenschaften sich mächtig entwickelten, blieb hinsichtlich der sittlichen Lebenshaltung und sittlichen Ziele die Unklarheit bestehen. Aber empfunden wurde dieser Mangel, und es ist freudig zu begrüßen, daß in den letzten Dezennien des 19. Jahrhunderts eine Wandlung zum Besseren beginnt. Besonders haben Biologie und Soziologie ein helles Licht auf die Entstehung der Sitten und der Sittlichkeit geworfen; schon elf Jahre nach dem Erscheinen von Darwins „Entstehung der Arten" trat (1871) Carneri mit seinem Buche „Sittlichkeit und Darwinismus" hervor und war seitdem unablässig bemüht, die biologischen und soziologischen Lehren zur Grundlage einer ethischen Weltanschauung zu machen und dementsprechend die Moralanschauung aus der menschlichen Natur zu erklären. Der Gedanke an eine Veredlung des Menschengeschlechts durch die Anwendung des Züchtungsverfahrens auf den Menschen tritt schon in der spartanischen Gesetzgebung hervor, bei der sich deutlich eine zweckbewußte und planmäßig vorgehende Menschenzüchtung zeigt; auch Plato hat in seinem Idealstaat das Züchtungsziel mit aller Schärfe formuliert. Das Christentum enthält die denkbar höchste Steigerung des Ideals von der Veredlung des Menschen; aber es rückt dieses Ideal von der Erde weg ins Jenseits. Der Sozialismus zieht sich in der Form des Utilitarismus, der das größte Glück der größten Zahl erstrebt (Eudämonismus), von der französischen Revolution an durch die Ethik des 19. Jahrhunderts; er leugnet zwar nicht den Wert der geistigen Güter, sieht aber den Maßstab bei der Wertung der Güter in der von ihnen hervorgerufenen Lust. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts verband er sich mit dem Evolutionismus; die sozial ethische Wertung des Altruismus erscheint danach als Ergebnis des Entwicklungsvorganges, indem nur diejenigen gesellschaftlichen Gruppen sich im Kampf ums Dasein erhalten haben, deren Individuen in verhältnismäßig hohem Grade gesittet sind und sittlich handeln. Indem man dabei an einer Entwicklung vom Unvollkommenen zum Vollkommenen festhielt, gelangte man zu einer optimistischen Lebensanschauung; in dem Willen zur Vervollkommnung sah man die Glückseligkeit der größten Anzahl. Der Individualismus, der sich im Anschluß an Schopenhauer seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte, neigte zu einer pessimistischen Lebensanschauung; auch mit ihm trat der Evolutionismus in Beziehung, so daß als letzter Zweck aller Kulturarbeit die Verneinung des Lebens und die Erlösung des Willens von der Unseligkeit des Seins erscheint. Die evolutionistische Ethik erkennt aber wie die vor ihr herrschende absolute an, daß es im sittlichen Leben ein Beharrendes neben dem Fließenden gibt; es ist ja auch leicht erklärlich, daß aus den übereinstimmenden Anlagen des menschlichen Be-

wußtseins schließlich übereinstimmende sittliche Anschauungen sich entwickelt haben. Aber während in der philosophischen oder absoluten Ethik der Idealismus herrschte und das Sittliche auf übersinnliche, rein geistige Kräfte und Ursachen zurückführte, auf eine in den und über die Menschen gebietende Vernunft, ein a priori in ihm gegebenes sittliche Bewußtsein als Ausfluß der sittlichen Weltordnung, herrscht nunmehr der Empirismus, welcher die sittlichen Normen als ein erst Gewordenes, aus der Erfahrung sich Entwickelndes betrachtet und so vom Realismus zum Idealismus hinführt; er zieht dabei einerseits die Entwicklung der menschlichen Gefühle und Triebe, anderseits die Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse herbei. Man hat anfangs dem Realismus zu viel Spielraum gelassen, den Idealismus ganz ausgeschaltet und das menschliche sittliche Leben als eine bloß vollkommene Fortsetzung des tierischen angesehen; allein man hat dabei das Wesen des Sittlichen verkannt. Herbert Spencer hat den Sozialismus mit dem Evolutionismus innig verschmolzen; das sittliche Handeln muß nach ihm als eine Bedingung für die Erhaltung des Individuums und der Gattung begriffen werden. Fechner, Lotze, Wundt, Paulsen u. a. suchen eine Versöhnung der Gegensätze herbeizuführen; die menschliche Natur, so erkennt man an, drängt nach Erhaltung und Veredlung (Vervollkommnung) des Ganzen durch Erhaltung und Veredlung des Einzelnen und sucht darin das Glück des Ganzen und des Einzelnen. So fußt Wundt in seiner „Ethik" (1886) auf der Tatsache, daß der Mensch sich im Laufe der Zeiten aus einem Zustande sozialer Indifferenz heraus individualisiert hat, um sich der Gemeinschaft mit reicher entwickelten Kräften zurückzugeben; die sittliche Entwicklung ist dabei so verlaufen, daß die Rücksicht auf das umfassendste Lebensgebiet immer mehr zur Richtschnur des Handelns wird. Ziegler faßte das Sittliche als ein Produkt der Wechselwirkung der menschlichen Triebe und der vernünftigen Überlegung des Einzelnen und der Gattung auf; er unterstellte es ganz dem Wandel der geschichtlichen Entwicklung, wobei das Gute der Hauptsache nach als von der Gesellschaft in immer höherem Grade als nützlich Erkannte zur Erscheinung gelangt. Paulsen (System der Ethik) geht von der Anschauung aus, daß in dem Willen sich die tiefste Natur des Menschen offenbart; das geistige Innenleben stellt für ihn einen geschlossenen Zweckzusammenhang dar, der nur durch die Zielstrebigkeit des Willens erklärt werden kann. Die Lust geht dem Willen nicht voraus, sondern knüpft sich an die Betätigung des Willens an. Diese erhält Ziel und Inhalt aus der geschichtlichen Lebenseinheit, in welche der Einzelne notwendig verwachsen ist; die Sittengesetze sind der Erfahrung entnommene Verhaltungsweisen, welche die Wohlfahrt und vollkommene Lebensgestaltung des Einzelnen und der Gesamtheit fördern und stehen daher im Dienste der letzteren. Die moderne Ethik sucht, wie wir dies besonders bei Wundt und Paulsen finden, ihre Grundlagen in der Psychologie und Soziologie; ihren Ausbau und Abschluß dagegen glaubt sie in der Philosophie zu finden. Sie sucht ihre Gesetze aus den Tatsachen des sittlichen

Lebens des Einzelnen und der Gesamtheit zu abstrahieren; sie sucht eine Vereinigung zwischen dem sittlichen Individualismus (sittliche Vervollkommnung des Individuums) und dem sittlichen Sozialismus (sittliche Vervollkommnung der Gesamtheit) herzustellen. Als einen Auswuchs darf man Fr. Nietzsche betrachten, der durch eine Kombination von hellenischer Lebenslust und des Entwicklungsgedankens die Züchtung eines höheren Menschentypus, des Herrenmenschen, als Ziel der Entwicklung ansieht; diesem ist eine besondere Moral, die Herrenmoral, eigen, die den Untergang der Schwachen (Sklaven) mit ihrer auf Mitleid begründeten Moral (Sklavenmoral) gebietet. Besonderen Einfluß hat die evolutionistische Ethik auf die Lehre vom Gewissen ausgeübt; hier hat sie auch am meisten Widerspruch erfahren. Darwin sieht den Konflikt der Neigungen als die Vorbedingung zur Entstehung des Gewissens an; dieses ist nach ihm die Stimme des sozialen Verbandes in uns, welche die Interessen der Gesamtheit gegenüber dem Egoismus zu vertreten hat. Die sittlichen Erfahrungen unserer Ahnen haben sich im Gewissen niedergeschlagen; wir suchen dieses Erbteil zu vermehren und so als vermehrtes Kapital unseren Kindern zu hinterlassen. Allein wenn auch der Evolutionismus uns wohl erklären kann, wie das sittliche Leben und die sittlichen Normen sich im Laufe der Entwicklung gebildet haben, so kann er doch selbst nicht sittliche Normen für das Handeln aufstellen; die Aufstellung sittlicher Normen muß er der Ethik selbst überlassen, die wohl ihre Wurzeln in der Soziologie und Psychologie, ihre Begründung aber in der Philosophie hat. Ihre Aufgabe ist es, aus der Natur des Menschen und seiner Lebensentwicklung die Notwendigkeit dieser Normen, ihren Inhalt, ihre Form und ihre Bedeutung zu erklären; sie wird dabei zu der Erkenntnis kommen, daß der Mensch ein geistig-geschichtliches Leben führen will und soll, in dem für die Betätigung aller menschlich-geistigen Kräfte Raum ist, und wird nach dieser Erkenntnis die sittlichen Normen aufstellen.

62. Der Rationalismus machte sich besonders auf dem Gebiete der Religion geltend; er wollte die orthodoxen Lehren begründen und beweisen und die Lehre Christi von den Zusätzen und Formen befreien, die der Rabbinismus und die hellenische Philosophie in sie hineingetragen hatten. Die Religion und besonders die Lehre Jesu dachte man sich identisch mit der Vernunfttheologie; diese aber fand man in Trivialitäten, die nicht das Gemüt befriedigen konnten. Dennoch hat der Rationalismus das Verdienst, die Kritik des kirchlichen Dogmas eingeleitet, den praktischen Charakter der Religion und die einfache Art der christlichen Sittenlehre betont zu haben; auf die Dauer konnte er weder den Verstand noch das Gemüt der religiös Gesinnten befriedigen. Schon bei Erasmus finden sich (1524) kritische Erörterungen über den Glaubensinhalt; damit stand im Zusammenhang die Kritik, welche er an den Schriften des Neuen Testaments ausübte. In der katholischen Kirche wurde nach der Reformation, die von der Kirche einmal gegebene Auslegung unter den Begriff der Tradition, d. h. der in der Kirche fortwirkenden göttlichen Offenbarung

gestellt, der gegenüber nur von Unterwerfung die Rede sein konnte; in der evangelischen Kirche aber blieb die Notwendigkeit der biblischen Kritik und Auslegekunst trotz des auch hier nach der Reformation wieder zur Herrschaft gekommenen Dogmatismus bestehen, so daß auch die Orthodoxie sich ihnen nicht entziehen konnte. Dem Rationalismus standen als entschiedene Gegner die Orthodoxie und der Pietismus gegenüber; sie waren ebenso einseitig wie er. Die Orthodoxie herrschte etwa hundert Jahre (1550—1650) in der protestantischen Kirche; sie machte die Religion zur Theologie, die auf dem Buchstaben der Bibel begründet war. Der Glaube wurde zu einer Verstandessache; der lebendige Geist der Bibel wurde in die Fesseln des Buchstabens geschlagen, aus denen er bis heute noch nicht völlig befreit worden ist. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts (1650—1700) machte sich eine heftige Reaktion gegen die Orthodoxie im Pietismus geltend; im Gegensatz zur Orthodoxie stellte er die Befriedigung der Bedürfnisse des Gemüts in den Vordergrund. Die Bibel war ihm daher nicht in erster Linie eine Quelle offenbarter Wahrheiten, sondern eine solche des Trostes; der Gläubige sollte nach vorangegangenem harten Verzweiflungskampf und Bußkampf einen plötzlichen Durchbruch der Gnade erleben und dadurch wiedergeboren werden. Diesen beiden einseitigen Richtungen trat (von 1750 an) der Rationalismus entgegen; er fing an, kritisch zu prüfen und suchte den Geist an die Stelle des Buchstabens zu setzen. Er wollte das Christentum menschlich verstehen; Glauben und Wissen wollte er miteinander in Einklang bringen. Aber die Religionswissenschaft konnte dem Rationalismus noch nicht die nötigen Hilfsmittel zur Verfügung stellen; er ging zuletzt auf eine gemütlose Aufklärung hinaus, die den religiös gestimmten Menschen nicht befriedigen kann. Zwischen Rationalismus und Orthodoxie handelte es sich nicht mehr um den Gegensatz zwischen starrem Festhalten am Dogma und freier Auslegung der Bibel, sondern um den Gegensatz von Offenbarungs- und Vernunftreligion; der Rationalismus hielt wohl wie die Orthodoxie im ganzen an der Offenbarung fest, gab ihr aber eine rationalistische Erklärung. Semler (1725—1791) begann eine Untersuchung des biblischen Kanons und machte Anläufe zu einem vertieften Verständnis der Kirchengeschichte; Reimarus (1694—1768) mißt in seiner „Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes" die Offenbarung an der Vernunftreligion und findet sie insofern unwahr, als sie nicht den Ansprüchen der Vernunft genüge, weshalb sie gefälscht sein müsse. Ein mächtiger Gegner des Rationalismus war auch der Pietismus; sein Begründer war Spener. Lange Zeit sind Rationalismus und Pietismus in dem Kampfe gegen die Orthodoxie Hand in Hand gegangen, wodurch eine Verquickung des Pietismus mit rationalistischen Tendenzen erzeugt wurde; schließlich aber mußten auch sie sich als Gegensätze bekämpfen.

63. Kant hatte den Dogmatismus der Aufklärung gebrochen; auch in der Religion hat er sie überwunden. Die ethischen Gesichtspunkte seiner Philosophie leiteten ihn „notwendig zur Religion"; aber obwohl er im

Geiste des Pietismus, der Elternhaus und Schule beherrschte, groß geworden, wandte er sich schon in der Schule einer freieren Auffassung der Religion zu, weil er an dem Schema der Frömmigkeit des Pietismus keinen Geschmack finden konnte. Er unterscheidet ebenso die Lehre Christi von der Nachricht, die wir über ihn besitzen; in der moralischen Lehre sieht er die Grundlehre des Evangeliums. Auch die Religion muß eine freie und öffentliche Kritik vertragen können, wenn sie auf „unverstellte" Achtung der Vernunft Anspruch machen will; Unsterblichkeit und Willensfreiheit sind ihre Grundpfeiler, Metaphysik ist ihre Schutzwehr. Der Glaube an Gottes Dasein und eine künftige Welt ist kein Wissen; denn er enthält keine logische, sondern eine moralische Gewißheit. Das Dasein Gottes ist ein Postulat, d. h. eine notwendige theoretische Annahme zu praktischen Zwecken, weil es den „Grund der genauen Übereinstimmung der Natur (Glückseligkeit) mit der Sittlichkeit enthält"; aber dieser Glaube ist ein subjektives Bedürfnis und keine objektive Pflicht. Die Sittlichkeit führt durch den Begriff des höchsten Gutes als Objekt und Endzweck der reinen praktischen Vernunft zur Religion, d. i. Erkenntnis aller Pflichten als göttliche Gebote; ihr Wesentliches besteht in der Gesinnung. Pflicht und göttliches Gebot sind ein und dasselbe von verschiedenen Seiten betrachtet; die Religion „unterscheidet sich nicht der Materie, d. i. dem Objekte nach in irgend einem Stücke von der Moral, denn sie geht auf Pflichten überhaupt; der Unterschied ist bloß formal, d. i. eine Gesetzgebung der Vernunft, um der Moral durch die aus dieser selbst erzeugte Idee von Gott auf den menschlichen Willen zur Erfüllung aller seiner Pflichten Einfluß zu geben". Die Bibel muß rein moralisch ausgelegt werden; diese Auslegung mag „gezwungen" erscheinen, aber sie ist nicht „unredlich". Im ganzen stand Kant in seinen kritischen Schriften bezüglich der Religion auf dem Boden des Rationalismus seiner Zeit; die Nachwirkungen des Pietismus zeigen sich nur in dem moralisch-praktischen Grundzug seiner Religion. Er faßte die Religion vom rein verstandesmäßigen charakteristischen Standpunkte auf; das Gefühl wie auch das Historische kamen dabei gar nicht zur Geltung. Mit dem Aufklärer teilt er den Standpunkt der natürlichen Religion und die Begeisterung für Gott, Freiheit und Unsterblichkeit; zu Jesus hatte er kein persönliches Verhältnis, weil sein Moralitätsstandpunkt keines Erlösers bedarf. Die Wunder sind als „eine Begebenheit, deren Grund nicht in der Natur zu finden ist", mit dem Naturgesetz der Kausalität unvereinbar; das Gebet hat keine anderen als natürliche Folgen. Das Wesen des Christentums sah er in Vernunftwahrheiten, die unabhängig von den kirchlichen Übungen und Dogmen bestehen könnten; Christus war ihm die Veranschaulichung des moralisch vollkommenen Menschen. Nachdem Kant in seinen drei großen kritischen Werken der Wissenschaft, Moral und Kunst eine neue Grundlage gegeben hatte, unterzog er auch das Gebiet der Religion, das er in seinen kritischen Schriften nach den angegebenen Gesichtspunkten schon

öfters gestreift hatte, einer eingehenden kritischen Betrachtung. Die von Wöllners Religionsedikt beherrschte Zensur erhob jedoch Einspruch gegen die Abhandlungen über „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft", welche in einer Zeitschrift erscheinen sollten; deshalb erschienen sie als Buch. Es ist darin eine Versöhnung zwischen Glauben und Wissen, biblischem Christentum und Vernunft angebahnt; Orthodoxie, Mystik und Pietismus lehnt Kant ebenso ab wie Naturalismus und Freigeisterei. Offenbarungs- und Vernunftreligion sind für ihn konzentrische Kreise, weil nach seiner Ansicht in der christlichen Offenbarungslehre das „reine Vernunftsystem der Religion" enthalten ist; wenn man an der ersteren das empirisch Gewordene ablöst, so bleibt die letztere. Den Ausgang nimmt die Schrift vom radikalen Bösen in der menschlichen Natur, dessen Ursprung als Vernunft- und nicht als Zeitursprung zu verstehen ist; gegen dieses soll der Mensch kämpfen. Dieser Kampf ist in der Bibel bildlich dargestellt; um ihm zum Sieg zu verhelfen, muß ein „Reich Gottes auf Erden", die unsichtbare Kirche, errichtet werden. Diese wird wohl immer Ideal bleiben; gleichwohl müssen wir streben, die sichtbare Kirche ihm zu nähern. Unter dem Gesichtspunkte der Vernunft und der wahren Vernunftreligion betrachtet ist der historische Glaube, wie ihn die sichtbare Kirche hat, „etwas an sich Gleichgültiges, mit dem man es halten kann, wie man will"; denn er führt zu nichts, was einen moralischen Wert an sich hätte. Er ist nur Mittel zum Zweck, die Menschen zum guten Lebenswandel heranzubilden; er darf aber nicht Zweck an sich sein und dem guten Lebenswandel gleich oder gar höher gestellt werden. „Das Ideal der gottwohlgefälligen Menschheit können wir uns nicht anders denken als unter der Idee eines Menschen, der nicht allein alle Menschenpflichten selbst auszuüben, zugleich auch durch Lehre und Beispiel das Gute in größtmöglichem Umfange um sich auszubreiten, sondern auch, obgleich durch die größten Anlockungen versucht, dennoch alle Leiden bis zum schmählichsten Tode um des Weltbesten willen, und selbst für seine Feinde, zu übernehmen bereitwillig wäre." Dieses Ideal nennt Kant den Sohn Gottes, weil es göttlichen Ursprungs ist; er sieht es in Jesus verkörpert, der aber immerhin Mensch ist. Kant sucht die stellvertretende Erlösung durch Christus, die Rechtfertigung und Versöhnung, und selbst die Trinität in der Richtung der Vernunftreligion zu deuten. Der Mangel von Kants Religionsphilosophie liegt in der Auffassung der Religion mit dem Verstand statt mit dem Gefühl; sie ist für ihn nur eine angewandte Ethik. Der Wert der Kantschen Religionsphilosophie liegt in der Überwindung des „an sich toten" Dogmatismus durch die Vernunft, also in der entschiedenen Absage von der Orthodoxie; dadurch aber bahnte er der Religion neue Wege, wies ihr neue Ziele. Die Gegnerschaft kam vom Naturalismus der Aufklärung wie vom Supernaturalismus des Pietismus und der Orthodoxie; keiner Seite konnte Kant zustimmen. Aber es traten auch Männer auf, die sich zu Kant bekannten; überall kam die moralische

Exegese auf, man suchte allen möglichen, auch den unbegreiflichsten Bibelstellen einen moralischen Sinn unterzulegen und den Dogmen eine moralische Wendung zu geben. Kants ethischer Idealismus zeigt große Verwandtschaft mit Luthers religiösem Idealismus; hatte Luther gelehrt, daß nichts den Menschen gerecht mache vor Gott als der Glaube an Gottes gnädigen Willen, so sagt Kant, daß nichts wahrhaft gut sei in der Welt als nur ein guter Wille, der dem Gesetz des Guten freiwillig gehorcht. Da aber die unbedingte Abhängigkeit von Gott und dessen Offenbarung im Evangelium menschlich vermittelt ist, so bildete sich daraus eine Gebundenheit an die Autorität der kirchlichen Dogmen heraus; von diesen Fesseln wollte die Aufklärung befreien, welche Kant vollendete und überwand.

64. Aus Kants Religionsphilosophie wuchs der theologisch-religiöse Rationalismus hervor, der fast ein halbes Jahrhundert herrschend geblieben ist; er erhob auch in religiösen Dingen die Vernunft zum obersten Erkenntnisprinzip, verwarf Dogma und Spekulation und entfernte alles aus Bibel und Offenbarung, was über den reinen Vernunftglauben hinausging. Prof. Paulus hat sich durch seine natürlichen Erklärungen der Wunder einen Namen erworben; er mußte dabei allerdings zu den tollsten Annahmen greifen und die ärgsten Verdrehungen der Berichte vornehmen. In seinem „Leben Jesu" wollte er ein ganz menschliches Lebensbild Jesu als wirklich historisch erweisen; aber dazu fehlte zu seiner Zeit noch völlig der Stoff. Da gab es noch keine Untersuchung der Glaubwürdigkeit der Evangelien, noch keine Ausscheidung sagenhafter Bestandteile; dagegen unterschied Paulus überall die erzählten Tatsachen von der Deutung, welche sie in den Evangelien in einer wundersüchtigen Zeit erhalten hatten. Aus den sinnigen Erzählungen der Evangelien machte er durch seine natürliche Deutung derselben die trivialsten Alltagsgeschichten, welche dadurch jede religiöse Bedeutung verloren. Eine weite Verbreitung fand diese Auffassung des Christentums durch Zschokkes „Stunden der Andacht"; aber das Unvermögen des Rationalismus, den religiösen Bedürfnissen und den historisch gegebenen Größen gerecht zu werden, trat im Laufe der Zeit immer deutlicher hervor. In den gebildeten Kreisen des deutschen Volkes aber machte sich immer mehr das Bedürfnis nach reicherer und tieferer Welt- und Lebensanschauung geltend, als sie Orthodoxie, Pietismus und Rationalismus geben konnten; es war der Geist Rousseaus, der hier wirkte und ein neues Geistesleben anbahnte. Man fing nun doch auch endlich an, die biblischen Bücher kritisch zu betrachten; man verglich die alten Handschriften, stellte die Abweichungen zusammen, suchte nach neuen Handschriften und fand solche, prüfte und sichtete sie. Man faßte die Zeit und Umstände ins Auge, in der und unter denen die einzelnen Schriften entstanden sind; von der zeitgenössischen Welt- und Lebensanschauung aus suchte man nun den Inhalt zu erfassen. Anderseits regte die klassische Literatur zur Beschäftigung mit den tiefsten Fragen und Rätseln des Menschenlebens an; man tat es mit den Mitteln der Zeit.

65. Lessing ist der Bahnbrecher; er eröffnete durch seine Kritik an den Urkunden des Christentums die Bahn für eine geschichtliche Auffassung des Christentums und stellte in der Literatenwelt zum erstenmal den ausschließlich praktischen und Gemüts-Wert der Religion fest. Er, dessen Welt- und Lebensanschauung in der Philosophie von Spinoza und Leibniz wurzelte, konnte sich aus den Fesseln des Rationalismus noch nicht befreien; dem Unvermögen desselben, die historischen Größen richtig einzuschätzen, hat er im „Nathan" ein bleibendes Denkmal gesetzt. Er ging von dem Versuche aus, Dogma und Offenbarung rational zu begreifen und den christlichen Glauben zur Vernunft zu erheben; da ihm dieser Versuch mißlang, so brach er entschlossen mit der Offenbarung und stellte sich auf die Seite der Vernunftreligion. Von diesem Standpunkte studierte er die Schriften des verstorbenen Prof. Reimarus, der, fortschreitend auf der von Spinoza eingeschlagenen Bahn der Kritik aller Offenbarung, im Einklang mit den englischen Deisten die erste umfassende Kritik der biblischen Schriften geliefert hatte; sie sollte deren völlige Unglaubwürdigkeit zeigen und damit die Offenbarung überhaupt entwurzeln. Jesus ist hiernach an der Schaffung einer neuen Moral und der Aufrichtung einer weltlichen Herrschaft zugrunde gegangen; seine Jünger setzten, um den von ihnen erfundenen Glauben an das Messiastum Jesu zu stützen, sein Werk fort und verkündeten seine Wiederkunft. Reimarus vertritt die natürliche Religion mit dem Glauben an Gott, Tugend und Unsterblichkeit; Jesus ist für ihn der vollkommenste Lehrer der Tugend und der natürlichen Religion. Im Sinne seiner Zeit sah er in ihm aber auch einen klugen Diplomaten, der auf politischem Wege den Zweck seiner Lehre zu erreichen sucht; das geschichtliche Verständnis geht Reimarus vollständig ab. Durch diese Schrift wurde in Lessing die Frage nach der wirklichen Entstehung des Christentums angeregt; es handelt sich ihm dabei um den Wert der Bibel als Offenbarungsurkunde und den eigentlichen Kern des Christentums. Er gab der Schrift des Reimarus Geleitsworte mit, die Widerspruch hervorriefen und dadurch Lessing zu weiteren Erörterungen der Fragen veranlaßten; auch hier ist das Praktische in der Religion die Hauptsache. „Der Buchstabe ist nicht der Geist, und die Bibel ist nicht die Religion; folglich sind die Einwürfe gegen die Bibel nicht eben auch Einwürfe gegen den Geist und gegen die Religion. Auch war die Religion, ehe die Bibel war; das Christentum war, ehe Evangelisten und Apostel geschrieben hatten. Es mag also von diesen Schriften noch so viel abhängen, so kann doch unmöglich die ganze Wahrheit der christlichen Religion auf ihnen beruhen. Die Religion ist nicht wahr, weil die Evangelisten und Apostel sie lehrten; sondern sie lehrten sie, weil sie wahr ist. Aus ihrer inneren Wahrheit müssen die schriftlichen Überlieferungen erklärt werden, und alle schriftlichen Überlieferungen können ihr keine innere Wahrheit geben, wenn sie keine hat." Als ihm auf eine Beschwerde des Konsistoriums hin die Fortsetzung des Kampfes seitens der Regierung verboten wurde, schrieb Lessing als Abschluß desselben seinen „Nathan der Weise"; es ist sein Glaubensbe-

kenntnis, das darin gipfelt, daß sich Juden, Christen und Mohammedaner vergebens auf eine ihnen allein zuteil gewordene Offenbarung Gottes berufen; es ist also wohl keine solche vorhanden, sondern die dem Menschen angeborene, die natürliche Religion, die Religion der Humanität, ist die wahre Religion. Die Konfession ist nur das Kleid der Religion; sie hat daher nur vorübergehende Bedeutung. In der „Erziehung des Menschengeschlechts" sucht Lessing den Gang und seine erzieherische Bedeutung zu erkennen, den die verschiedenen Stufen der Religionsentwicklung haben; wenn das Christentum seinen Dienst getan hat, „dann kommt die Zeit eines neuen ewigen Evangeliums". Der Kern dieses neuen Evangeliums ist für Lessing die stets vertrauensvolle Hingebung an eine ewige Vorsehung; an dem ewigen Werke dieser Vorsehung mitzuarbeiten ist dem Menschen Seligkeit.

66. Herder hat den religiösen Rationalismus durch die geschichtliche Weltanschauung überwunden; er hat in einem geschichtlich begründeten Ideal der Humanität das Ziel der Weltentwicklung enthüllt. Von Kant hat er die Weite der Natur und Menschenleben mit einem Blick umfassenden Weltbetrachtung gelernt; von Hamann hat er das ahnungsvolle Erfassen derselben empfangen. Seine ersten Proben geistlicher Beredsamkeit, die er veröffentlichte, zeigen ihn heimisch im Gedankenkreis der theologischen Aufklärung; „erhabene und würdige Begriffe von Gott zu verbreiten, unsere Abhängigkeit von ihm und seiner Vorsehung im rechten Lichte zu zeigen, den großen Zweck nach seiner Gnade zu trachten, den vortrefflichen Charakter Christi zu entwickeln, ihn in allem, was groß und edel ist, zum Vorbilde machen, den Glauben und das Zutrauen auf Gott in Zeit und Ewigkeit zu befestigen", das war seine Absicht. Er wollte die gebildeten Kreise wieder für die Religion gewinnen, ihnen eine Lebensluft bieten, in der sie zunächst einmal frei atmen, dann aber auch den Zugang zu den Evangelien finden konnten; er wollte eine Brücke bauen zwischen Humanismus und Christentum. Statt der dürren Unterscheidung von Buchstaben und Geist, womit das unmittelbare, gemütstiefe Leben entflieht, hatte er sich gewöhnt, die biblische Anschauungswelt auf sich wirken zu lassen und mit ganzem, ungeteiltem Wesen die sinnlich-geistige Kraft der Bibelsprache aufzunehmen; das Leben in der Bibel verschmolz bei ihm mit dem in der klassischen Welt. Es erschien ihm unerträglich, der Bibel die Verständigkeit des Rationalismus aufzuzwingen, wodurch ihre religiöse Kraft und dichterische Schönheit verflacht und verwässert wurde; dem gegenüber fordert er ein liebevolles Sichversenken in die Eigentümlichkeiten der biblischen Schriftsteller, Nachempfindung ihrer Begeisterung und Nachschaffen ihrer poetischen Bildersprache. Damit hatte er der Aufklärung, welche zu einer Vernunftorthodoxie ausgewachsen war, den Krieg erklärt, ohne jedoch ihr Licht zu verleugnen; alles geistige, menschliche Dasein ist für ihn nur die Auswicklung ursprünglicher Kräfte, die in der menschlichen Natur in verschwenderischer Fülle in Keimgestalt vorhanden und von Gott ausgestreut sind und in der Geschichte zur Darstellung

kommen. In Natur und Geschichte hat sich Gott geoffenbart; „alles was der Mensch von Anfang hörte, mit Augen sah, beschaute und seine Hände betasteten, war ein lebendiges Wort, denn Gott war das Wort". Gott spricht zu den Menschen nicht durch geschriebene Bücher, sondern durch die ganze äußere und innere Welt; alle Offenbarung ist Erlebnis, ist Entwicklung der Menschenkräfte durch eine innere Wirkung Gottes. Diese Weltauffassung klingt wider in Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte; der Geschichte, so zeigt er eingehend, liegt ein verborgener Plan Gottes zugrunde. Herder war der erste, der im Zeitalter der Aufklärung die Religion geschichtlich erfaßt hat und von der alten zur neuen Zeit überleitet; er hat mit dem, was er zu der religionswissenschaftlichen Kritik Lessings, zu der Methode einer sicheren Kritik der Überlieferung der ältesten Kirchengeschichte hinzugebracht hat, nämlich ein neues Verständnis des biblischen Schrifttums als morgenländische Literatur, das Samenkorn zur biblischen Philosophie gelegt, die darin besteht, die biblischen Schriftsteller in ihrem eigenen Sinne zu verstehen. Das Alte Testament wird von ihm im historisch-philosophischen Sinn erfaßt, worin ihm Theologen schon vorgearbeitet hatten; es ist hiernach nicht als eine Sammlung unfehlbarer Belegstellen für die Dogmatik anzusehen, sondern jeder Ausspruch ist aus dem Zusammenhang des einzelnen Schriftstellers und dieser Schriftsteller aus seiner Zeit und seinem Volke zu verstehen. Die Religion des A. T. ist aus dem Leben des Volkes Israel zu erklären; dieses aber muß im Zusammenhange mit dem Leben der anderen orientalischen Völker erfaßt werden. Die religiösen Sagen und religiöse Poesie, welche die Bibel enthält, beurteilt er wie die der andern Völker und sucht sie aus den psychologischen und geschichtlichen Bedingungen des Volkes Israel zu verstehen; darum konnten sie ihm auch nicht unmittelbar göttliche Offenbarung von objektiver Wahrheit sein. Allerdings hat er zeitweise auch geschwankt und sich mehr der herrschenden kirchlichen Auffassung der Religion und Bibel anzubequemen gesucht; aber in seiner reifsten Zeit ist er doch wieder zu der wissenschaftlich-kritischen Auffassung zurückgegangen, wobei Lessing und Spinoza großen Einfluß auf ihn ausübten. Das richtig verstandene Christentum ist ihm die höchste Blüte der menschlichen Kultur; Natur und Kultur sind ihm verknüpft durch die Religion. Das Christentum ist ihm Geschichte, Erfahrung und Tatsache; es kann daher nur aus den Urkunden seiner Geschichte, aus der Bibel, richtig erkannt und verstanden werden. Die Bibel ist ihm nach Abkunft und Zweck zwar ein göttliches Buch, aber doch eine Sammlung menschlicher Schriften; ein Erleben Gottes kann man von ihrer Lektüre nur dann erwarten, wenn man sie im Sinn und Geiste ihrer morgenländischen Verfasser liest. Das Volk Israel war bestimmt, der Welt die nationale Religion zu geben, die in ihrer menschlichen Verklärung durch Jesus die Weltreligion zu werden bestimmt war; in der Bibel hat diese Religion ihren poetischen Ausdruck gefunden. Im Markusevangelium erkannte er die älteste Aufzeichnung der apostolischen Überlieferung; das Johannesevangelium ist für ihn „der

älteren Evangelien Nachhall in höherem Tone". Den Schluß, daß dieses Evangelium deswegen nun keine Geschichtsquelle für das Leben Jesu sein könne, hat er allerdings nicht gezogen; denn die idealistische Auffassung des Johannes war ihm sympathisch. Daraus erklärt sich auch die auffallende Unsicherheit und Unklarheit in der Behandlung der biblischen Wundergeschichten; dieselben waren seinem Gemüt und seinem Geschmacke sympathisch. Dem synoptischen Christusbilde streift er die nationaljüdische, dem johanneischen die alexandrinisch-spekulative, dem paulinischen die pharisäisch-dogmatische Schale ab; er ließ alle zusammen sein Christentum der Humanität lehren und glaubte damit nur die eigene Meinung der biblischen Verfasser in Worten seiner Zeit wiederzugeben. Christus ist der Menschenfreund, das Urbild der edelsten Moral; er ist Gottes Sohn, der den Willen des Vaters als Menschensohn vollbringt. Die Botschaft von diesem menschenfreundlichen Heiland an alle Welt ist Kern und Geist alles Christentums; der Geist macht, daß das Christentum sich in immer neue Formen bildet. Aber es zielt dabei, wenn der Geist lebendig bleibt, auf nichts anderes ab als auf ein einziges, über alles Kirchentum und alle Konfessionsgrenzen hinausliegendes Geistes- und Liebesreich; die Religion Christi ist die in der Lehre und dem Leben Jesu auf vollendete und gemeingültige Weise gegebene Regel des Heils: „Erkenntnis Gottes als des Vaters, des Menschen als seines Organs" usw. Humanität ist in den Reden Jesu enthalten; Humanität ist's, die er im Leben bewies und durch seinen Tod bekräftigte. In Natur und Kultur herrscht dasselbe Gesetz, das der Entwicklung; ihr Zweck liegt in ihnen, nicht außerhalb, sie dienen der Entfaltung Gottes. Der Mensch soll auf allen Stufen der Entwicklung das werden, wozu er die Kräfte hat; das Menschentum, die Humanität, ist die schönste Blüte der Entwicklung. Herder mangelte aber der soziale Sinn; das hinderte ihn an der richtigen Auffassung des Humanitätsgedankens, der darin gipfelt, daß alle nationalen Individuen sich zu einem größeren Bunde friedlicher Wechselwirkung zusammenschließen, dem Bunde der Menschheit, in dem die Gaben des Einzelnen zur vollen Entfaltung kommen können. Seine Religion unterscheidet sich von der Aufklärung durch die Begründung auf biblische Vorstellungen; Theologie und Philosophie sind bei ihm zu einem einheitlichen Ganzen verschmolzen. Auch als Kunstkritiker und Kunstverständiger bleibt Herder Prediger und Erzieher; ihm kommt es deshalb auf die Wirkung an, welche das Kunstwerk haben kann, auf die sittliche Wirkung. Die Kunst ist daher für ihn nur ein Mittel zur Herausbildung echter Humanität. Aber wie bei all seinen Schriften, so vermißt man auch bei den theologischen die beherrschende, den Sieg erzwingende Kraft; sie leiden an einer gewissen Unbestimmtheit, Anfangs- und Endlosigkeit. Religion ist ihm stets das Zentralorgan des ganzen Menschen gewesen; aber mehr und mehr bog er sie nach der Moral um, von der er sie anfangs scharf abgegrenzt hatte. Er wollte das Christentum germanisieren; er wollte den Geist des Christentums in deutsche Formen fassen, faßte ihn aber nur in die ihm eigene. Wie

sein ganzes Lebenswerk, so ist auch seine Religion ein schönes Phantasiegemälde, keine wahre Dichtung und keine wahre Erkenntnis; sie ist Erkenntnisdichtung.

67. Die größten Leistungen Lessings und Herders liegen auf dem Gebiete der Erkenntnis, der Kritik und Wissenschaft; damit verbindet sich ihre Religion. Sie haben dem neuen Geistesleben die Bahn bereitet; den Inhalt haben sie ihm nicht gegeben. Schiller und Goethe dagegen haben in dem Gesamtwerk ihrer Dichtung eine Idealwelt geschaffen; in dieser hatte auch die Religion einen Platz. Herder hatte zwischen dem historischen Wissen und dem liberalen christlichen Glauben Versöhnung gestiftet; er hatte dabei mit voller Überzeugung in der Hauptsache an dem überlieferten Christentum festgehalten. Nun aber brachte die Kantsche Philosophie eine völlige Erschütterung des aufgeklärten Gottesglaubens zuwege; sie entfernte seine Gläubigen noch mehr vom historischen Christentum, als dies bei der Aufklärung der Fall war. Dieser Philosophie gab sich auch Schiller hin; sie im Verein mit der Dichtkunst hob ihn hinauf ins Reich des Idealen, sie machen seine Religion aus. Diese ist für ihn das gläubige Verhältnis zu den ewigen Ideen des Wahren, Guten und Schönen; seine Anbetung ist die Andacht zum Ideal, das im Kunstwerk verkörpert erscheint. Die schaffende Kunst wird für Schiller zum Gottesdienst; als Dichter fühlt er sich als ein Priester, der dem Volke das Göttliche verkündigt und deutet. Neben Kant war es Rousseau, der auf Schiller wirkte; er war es, „der aus Christen Menschen wirbt". Infolgedessen wich das Kirchlich-Religiöse vollständig aus seinem Gesichtskreis; aber auch sein mit Leibnizschen Gedanken verbundener Spinozismus wurde durch die Rousseau-Kantsche Philosophie umgebildet. Das Universum ist für Schiller im Anschluß an Leibniz und Spinoza ein Gedanke Gottes; in der Natur offenbart sich der göttliche Geist. Dieser Auffassung tritt nun die Kantsche gegenüber; durch sie wurde bei Schiller der naive Realismus zerstört, nach welchem die Erkenntnis mit dem Gegenstand sich deckt und Gott das Ideal des Wahren, Schönen und Guten ist. Nach dem kritischen Realismus Kants wird der Sinn der uns umgebenden Welt nur aus dem Sinn unseres Lebens erkannt, das unter dem sittlichen Gesetz steht und daher einen sittlichen Zweck hat; aus der Innenwelt sittlicher Ideen schöpfen wir aber auch die Bilder für das, was jenseits unseres Erkennens liegt und die Grundlage der Welt und unseres Lebens ist, für das Göttliche; es muß eine höhere Welt geben, die unseren Idealen entspricht, das ist Gott. Der eigentliche Schöpfer dieser höheren Welt ist der Glaube; er verzichtet auf die widersinnliche Welt, um eine höhere sittliche zu gewinnen. Die Aufgabe der Zukunft wird es sein, die Menschen durch eine bessere Erziehung, die den Charakter veredelt, zur Sittlichkeit und somit zur sittlichen Welt hinzuführen; diese Aufgabe vermag nur der idealgesinnte Künstler zu lösen; in der Gemeinschaft künstlerischen Genusses und künstlerischer Existenz ist die vollkommene Gestalt des menschlichen Zusammenlebens, die absolut vernünftige und sittliche Gesellschaft zu suchen. Die Kunst ist die Be-

schäftigung mit den Idealen; die sittlich-soziale Bestimmung zur Verwirklichung eines sittlichen Ideals vollkommener Gesellschaft ist vorbereitet in der gemeinsamen Teilnahme des Volkes an den Werken seiner Kunst. Der Genius schaut, was im göttlichen Geiste Wirklichkeit ist; Natur und Geschichte setzen die Ideen in Wirklichkeit um. Schiller hatte sich durch seine historischen und philosophischen Studien aller jener Ideen bemächtigt, die die Welt von der Reformation bis zur Revolution erfüllt hatten; er wurde daher der Dichter der Zeitideen. Diese aber hat er im Sinne der Humanität gedichtet; was sich über allen Stürmen erhält, das ist der sittliche Gedanke. Die großen Werke, auf welchen die Kultur beruht, Freiheit, Recht, Ordnung, Gesittung usw., sie werden durch eine höhere Macht über alle Stürme gerettet; eine aufsteigende große Kultur, die auf der Basis der Sittlichkeit sich aufbaut, ist das Ziel der Weltentwicklung. Die Religion ist des Menschen eigentümliches Verhältnis zu Gott; daher hat ein jeder Mensch seine eigene Religion. Schillers Religion ist die unbedingte Ehrfurcht vor dem Göttlichen, dem geheimnisvollen, unerforschlichen, geistig-sittlichen Weltgrund. In der Natur zeigt sich ihm dieses Göttliche als Gesetz, im Menschen als Grund der Freiheit, in der sittlichen Welt als Schicksal. Die vollkommenste Verkörperung dieses Göttlichen in menschlichen Bildern und Vorstellungen ist die griechische Heroen- und Götterwelt; im Christentum vollzog sich eine sittliche und intellektuelle Vertiefung des gesamten Menschenlebens. „Hält man sich an den eigentlichen Charakter des Christentums, der es von allen monotheistischen Religionen unterscheidet, so liegt er in nichts anderem als in der Aufhebung des Gesetzes, des Kantschen Imperativs, an dessen Stelle das Christentum eine freie Neigung gesetzt haben will. Es ist also in seiner reinen Form Darstellung der Sittlichkeit oder der Menschwerdung des Heiligen und in diesem Sinne die einzig ästhetische Religion".

68. Sucht Schiller die Gottheit im Innern des Menschen, so sucht Goethe sie im Innern der Natur; wie er sie in den verschiedenen Epochen seines Lebens erfaßt hat, das kommt in seinen Dichtungen deutlich zum Ausdruck. Denn seine ganze Dichtung ist ein einziges großes Selbstbekenntnis; sie ist eine dichterische Beichte von Selbsterlebtem. Sie zeigt regelmäßig einen inneren Konflikt, aus dem sich der Dichter rettete; jedes Selbstbekenntnis ist daher auch ein Selbstgericht. Mit dem Christentum in allen seinen Gestalten hat er es einmal persönlich versucht; aber sie alle haben ihm nicht gepaßt, weil sie ihm irgend einen Zwang antaten. Nachdem er einmal das Kirchenchristentum überwunden hatte, ist er niemals wieder zu demselben zurückgekehrt; die Eigenart seiner Religion ließ das nicht zu. Dennoch nehmen in den verschiedenen Lebensepochen auch fernerhin seine religiösen Anschauungen ein verschiedenes Gepräge an; „denn die himmlischen und die irdischen Dinge sind ein so weites Reich, daß nur die Organe aller Wesen zusammen es erfassen mögen". Er ist zunächst vorwiegend Pantheist und als solcher vom theistischen Glauben an die Persönlichkeit Gottes abgewandt; sein sittliches Streben geht nach vollendeter Reinheit.

Dann wieder Polytheist; aber allmählich gewinnt er wieder eine versöhnende Stellung zum Theismus und dann auch zum kirchlichen Christentum. Er teilt mit Lessing, Herder und Schiller die Ansicht, daß alle Formen der Religion im ganzen und im einzelnen Formen des menschlichen Glaubens sind, des Suchens nach dem Göttlichen, daß aber keine den Anspruch erheben kann, die einzige und absolut höchste Form der göttlichen Offenbarung zu sein; es gibt für Goethe keine absolute, ein für allemal fertige Religion. Die Autoritätsreligion ist ihm völlig ungenießbar; er kann daher auch keiner Konfession angehören. Aber auch der Aufklärung kann er nicht huldigen; denn sie war zu einer intoleranten Orthodoxie des Vernunftglaubens geworden. Die Religion entspringt nach Goethes Auffassung aus einem Bedürfnisse des menschlichen Gemüts und Verstandes; die Art und Weise, wie man dies Bedürfnis zu befriedigen sucht, führt zu den verschiedenen Formen der Religion. Um Gott zu erfassen, bedarf der Mensch aller seiner geistigen Organe; er bedarf dazu der Wissenschaft, Philosophie und Kunst. Mit Herder stimmt Goethe darin überein, daß Religion eine aus menschlichen Anlagen entwickelte Erscheinung sei, ebenso wie Sprache, Kunst und Sittlichkeit; die Ausdrucksweise für Religion ist immer ein Symbol, da niemand Gott selbst schauen kann; diese Symbole sind später oft nicht mehr verstanden worden und wurden infolgedessen zu Geheimnissen und in die Dogmen verschmolzen. Für Goethe ist das Göttliche das Erhabene, das Ehrwürdige; es ist erhaben über jeden Ausdruck. Die Bibel ist ihm als menschliches Buch lieb und wert geblieben; im ganzen hielt er sie für das erste aller Bücher. Christus als Mensch erschien ihm als eine tragische Gestalt, die ihm sehr sympathisch war; der pietistische Jesus in Lavaterscher Auffassung erschien Goethe als eine Vergötterung eines einzelnen Menschen und damit als Sünde an der Menschheit. Der eigentliche Gegenstand religiöser Verehrung ist für Goethe die Natur; auch die vollkommene Sittlichkeit entfaltet sich auf Grund der Natur. Gott ist der ewige Künstler, der mittelst der Natur seine Ideen verwirklicht; die Naturforschung ist daher für Goethe der rechte Weg zur Gotteserkenntnis. In den ewigen, notwendigen und unverbrüchlichen Gesetzen der Natur offenbart sich Gott; er müßte sich selbst ändern, wenn er sie ändern wollte. Gott ist die das All beseelende Kraft, ist ein überpersönliches Wesen; „dieses Ungeheure, personifiziert, tritt uns als ein Gott entgegen, als Schöpfer und Erhalter, welchen anzubeten und zu preisen wir auf alle Weise aufgefordert sind". Das Höchste im Leben des Menschen ist die schrankenlose Hingabe an das höhere Wesen; in dem Aufgehen in dasselbe erwächst allein das höhere Leben. Ehrfurcht und Vertrauen sind die beiden Seiten dieses Glaubens; Gott, geistig-sittliches Leben und Unsterblichkeit, das sind seine Kernpunkte. Des Menschen Bestimmung aber liegt nach Goethe im Diesseits; über das Jenseits zu spekulieren, hält er für unfruchtbar.

69. Die Schellingsche Philosophie lenkte wieder in die religiösen Anschauungen des Christentums der Kirche zurück; die Natur ist ihr der

sichtbare Geist und der Geist die unsichtbare Natur, die beide in Gott vereinigt sind, der sich in der Geschichte seiner selbst bewußt ist. Schelling sucht auch das Wesen Christi, die Dreieinigkeit u. a. philosophisch zu erklären; er hat seine Philosophie überhaupt später zu einem christlichen Gnostizismus ausgebildet, d. h. die Lehren des Christentums durch seine Philosophie zu begründen gesucht. Für Hegel ist das Christentum „die absolut wahre Religion, weil in Christo und von da an in der Christenheit die Einheit Gottes mit sich selbst in seinem Anderen erkannt wurde; das Wissen der Menschen von Gott ist das Wissen Gottes von sich selbst; im Geiste der Menschheit entwickelt sich Gott selbst". In Hegels Weltanschauung liegt weder eine Stütze noch eine Gefahr für die Religion; er wollte bloß den Gedankeninhalt der Religion begreiflich machen, ihn aber nicht schaffen. Es war aber der Irrtum der Hegelianer und ihrer Gegner, daß sie dies übersahen und einerseits in Hegels Philosophie eine feste Stütze des geoffenbarten Christentums erblickten, anderseits sie von diesem Gesichtspunkte aus bekämpften oder gar die Hegelsche Philosophie zur Auflösung des Christentums benutzten. Für Hegel war Christus ein Symbol des Menschen, der typische Idealmensch; derselbe mußte alle zufälligen Bildungen und Verbildungen von sich weisen und nur Formen der höchsten Vollendung an sich dulden. Aber seine frommen Anhänger wandten den Satz „Christus bedeutet die Menschheit" um und sagten, „er ist die Menschheit"; er ist ihr schlechthin einziger und darum göttlicher Ausfluß. In der Religionsphilosophie von Schelling und Hegel wurzeln die religiösen Anschauungen, die wir bei den Romantikern finden; sie vertreten als Freunde des Mittelalterlichen die kirchlich-christliche Welt- und Lebensanschauung. Aber es finden sich innerhalb der Romantik doch bedeutende Unterschiede hinsichtlich der Quellen der Religion; die eine Seite sucht sie im Verstand, die andere im Gefühl. Der absolute Geist stellt sich in der Religion als Vorstellung dar; sie ist das Denken in der Form der Vorstellung.

70. In der Romantik wurzelt auch Schleiermacher, durch den neues Leben in die Theologie kam; er war wie Kant ein Gegner der orthodoxen wie der rationalistischen Auffassung der Religion, faßte sie aber tiefer auf wie Kant. Der Zeitgeist und besonders die Strömungen auf religiösem Gebiet, der Pietismus und Rationalismus, haben auch auf Schleiermacher eingewirkt; dazu kamen die mächtigen Töne der deutschen Klassiker. Kant fesselte den jungen Schleiermacher, überzeugte ihn aber nicht; er konnte sich dem Intellektualismus Kants nicht hingeben. Dreierlei Richtungen vereinigten sich in seinem Wesen; sie machten aus ihm eine eigenartige Persönlichkeit. Aus dem Pietismus rettete er die Frömmigkeit; das klassische Altertum erweiterte und vertiefte sein Geistesleben; die Romantik verknüpfte Frömmigkeit und Bildung miteinander. So gelangte er in seiner religiösen Entwicklung auf eine Höhe, wo er sich über die religiösen Parteien erheben konnte; als Mensch konnte er von den heiligen Geheimnissen der Gottheit reden. Von diesem Gesichtspunkte aus schrieb er seine „Reden über die Religion an die Gebildeten unter

ihren Verächtern"; er hob die Religion in ihnen aus der isolierten Stellung heraus und setzte sie in Beziehung zu Wissenschaft und Kunst. Die Religion wurzelt in dem subjektiven Erfahren, im Gefühl; sie gipfelt nicht im Erkennen, sondern im Wollen. Die Religion besteht nicht in der Anerkennung bestimmter Lehren oder in der Befolgung bestimmter Menschensatzungen; sondern sie ist das Erleben des Göttlichen. „Mein Gott ist das Universum, die Einheit des Alls, die unser Gefühl berührt und uns unsere Unendlichkeit geistig empfinden läßt"; die Frömmigkeit ist das Gefühl der Abhängigkeit, deren Ursache Gott ist und die uns in der absoluten Festigkeit des Naturzusammenhangs offenbar wird. Die Sinnlichkeit hindert den Menschen an der klaren Erfassung dieser Abhängigkeit, des Gottesbewußtseins; das ist die Sünde. Christus hat das Verhältnis zu Gott oder die höchste Frömmigkeit realisiert; er hat die Kräftigkeit und Seligkeit des Gottesbewußtseins in ihrer eigenartigen Weise dargetan, weshalb er der Sohn Gottes ist. In ihm können es die an ihn glauben erleben; die Aufnahme in das Gottesbewußtsein Jesu ist die Erlösung, durch welche der Mensch neugeboren, wiedergeboren wird zu neuem Leben im Kampf gegen die Sünde und im Streben nach dem Vorbilde Jesu. Von dem Erleben des Unendlichen ist die Reflexion darüber wohl zu unterscheiden; nur das erstere ist wirklich Religion, nicht die letztere. In der Kirche vereinigen sich die an Christus Gläubigen; sie wird von dem von Christus ausgehenden Gemeingeist, vom heiligen Geiste geleitet. Von diesem religiösen Standpunkte aus suchte Schleiermacher den Rationalismus und Supranaturalismus zu versöhnen; die Lehren des positiven Christentums verschmolz er dabei mit pantheistischen Gedanken. Die Zeitereignisse im Anfang des 19. Jahrhunderts hatten eine religiöse Erweckung im Volke hervorgerufen; in mächtigen Angriffen ging sie gegen den alten Materialismus mit seinen öden Gemeinbegriffen vor. Der Umschwung war so stark, daß Schleiermacher (1821) meinte, man müsse sich nicht mehr an die „Gebildeten Verächter", sondern an die „Frömmelnden und Buchstabenknechte" wenden; und das tat Schleiermacher. Seine Religionsphilosophie ist der Herderschen viel enger verwandt als der Kantschen; aber er kann nicht mit Herder die Religion in der Humanität aufgehen lassen. Anderseits schwelgt der Romantiker Schleiermacher in unklaren und verschwommenen Worten mit den religiösen Gefühlen (Empfindungen); Gefühl und Religion sind ihm identisch. Er übersieht, daß zu der Religion neben der passiven Seite des Gefühls auch die Selbsttätigkeit des Vorstellens und Wollens mitgehört; er läßt sogar die Anschauungen, von denen er in der ersten Auflage der Reden noch spricht, später völlig hinter das Gefühl zurücktreten. „Nichts soll aus Religion, alles aber mit Religion getan werden; die religiösen Gefühle sollen das tätige Leben ununterbrochen, wie eine heilige Musik, begleiten". Diese Herzensreligion des Romantikers eignet sich weder zur Ausbildung einer zusammenhängenden Welt- und Lebensanschauung, noch regt sie zum tätigen Eingreifen in das Leben der

Welt an; sie ist aber ebenso psychologisch unmöglich als geschichtlich unwirklich, da sie alles Gemeinschaftbildende, wodurch die Religion zu einer geschichtlichen Macht wird und wurde, aufhebt. Die religiösen Begriffe, welche in der Religion auftraten, haben nach Schleiermacher nur ein Recht als religiöse Ausdrücke für subjektive Gemütszustände, für innere Erlebnisse; der Glaube darf daher an sie als fremde Erlebnisse nicht gebunden werden. Von diesem Gesichtspunkte aus unterzieht er die Kirche einer scharfen Kritik; an ihre Stelle soll die fromme Häuslichkeit treten, in welcher die Mission des Geistlichen nur ein Privatgeschäft ist. „Die positiven Religionen sind die verschiedenen individuellen Ausprägungen und geschichtlichen Erinnerungen der Einen Religion der Menschheit, das Christentum die Anschauung des Universums in seiner Einheit und Allheit." Die Bedeutung des Judentums für das Christentum schätzt er sehr niedrig, jede Religion „hat für sich ihre eigene und ewige Notwendigkeit und jedes Anfangen einer Religion ist ursprünglich". Die Grundidee des Christentums liegt in der Aufhebung des in der Entfernung von Gott bestehenden Verderbens in der Welt durch Vermittlung des Endlichen mit Gott; das Bewundernswerte an Jesus war daher nicht seine Sittenlehre, die alle den Menschen zum Bewußtsein gekommenen sittlichen Wahrheiten aussprach, sondern die Klarheit der Idee von der Notwendigkeit einer Vermittlung alles Endlichen mit Gott oder von der Notwendigkeit der Erlösung für den im Endlichen befangenen Menschen. Dieses Bewußtsein war zugleich das Bewußtsein seines Mittleramtes und seiner Gottheit; nie aber hat er sich für den einzigen Mittler gehalten und die Annahme seiner Lehre um seiner Person willen verlangt. In den „Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern" (1799) rief er die Gebildeten zurück zur echten Religion; in den „Monologen" (1800) stellte er den sittlichen Gehalt der Religion dar. Alle seine philosophisch-religiösen Anschauungen, die von Spinoza stark beeinflußt sind, faßte er in dem Hauptwerk (1821): „Der christliche Glaube, nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt" zusammen; die Religion ist ihm das Gefühl der Abhängigkeit von Gott, das ist auch der Kernpunkt dieses Werkes, welches den einander sich bekämpfenden Rationalisten und Supranaturalisten entgegentrat. Er entzog diesem Streite den Boden; indem er darlegte, daß der christliche Glaube nicht in einer Summe von aus der Reflexion über den Glauben entsprungenen Lehrsätzen entsprießt, weil der Glaube nicht eine Lehre, sondern eine Bestimmtheit des frommen Gefühls, eine Tatsache der inneren Erfahrung ist. Dem positivistischen Standpunkte der Supranaturalisten stellte er sich dadurch entgegen, daß er den christlichen Glauben nicht als eine von außen gegebene Lehrautorität, sondern als eine innere Bestimmtheit unseres eigenen Selbstbewußtseins faßte, welche mit dem übrigen Inhalte unseres Bewußtseins und den Gesetzen unseres Geistes in Zusammenhang stehen muß; den Rationalisten stellte er die Einsicht entgegen, daß der christliche Glaube nicht ein Produkt des vernünftigen Denkens sei, sondern ein Gefühl der gemeinsamen Erfahrung einer geschichtlichen Gemeinschaft, welche vom

Denken aufzunehmen und verständig darzustellen ist. Die Einseitigkeiten der Romantik hatte Schleiermacher in den zwei Jahrzehnten, welche zwischen den „Reden" und der „Glaubenslehre" liegen, abgestreift; der individuelle Charakter war aber trotz aller Bemühung, das Individuelle mit dem Gemeinsamen auszugleichen, geblieben. Das Abhängigkeitsgefühl ist für ihn identisch mit dem Bewußtsein Gottes; er übersieht dabei, daß sich der fromme Mensch auch an einen höheren Willen sittlich gebunden fühlt. Die Bibel ist ihm ein Erzeugnis der religiösen Gemeinschaft; sie setzt also den Glauben voraus, weshalb dieser auch nicht auf sie gestützt werden kann und darf. Da der christliche Glaube in Christo die höchste göttliche Offenbarung sah, so erwartete er auch Wunder von ihm; die diesbezüglichen Tatsachen können aber nur insofern als Wunder bezeichnet werden, als sie für die damalige Kenntnis vom Zusammenhange des leiblichen und geistigen Lebens etwas Außerordentliches enthalten, als sie als religiöse Erfahrungstatsachen über die gemeine Erfahrung hinausgehen. Offenbarung ist die Ursprünglichkeit einer religiösen Erscheinung beim Einzelnen oder bei der Gemeinschaft; äußere Mitteilung und Überlieferung, wie auch willkürliche Erfindung und Reflexion sind dabei ausgeschlossen, eingeschlossen dagegen göttliche Mitteilung und Kundgebung. Jesus ist als die höchste Entwicklung der geistigen Kraft der Menschheit eine einzigartige Erscheinung, aber kein absolutes Wunder, immerhin aber ein Produkt der ursprünglichen Geisteskraft der menschlichen Natur; der christliche Glaube ist daher der Glaube an die geschichtliche Person Jesu als des Erlösers. Dennoch ist nicht zu verkennen, daß auch auf die Glaubenslehre Schleiermachers die Philosophie ihren Einfluß ausgeübt hat; hauptsächlich war hier die Philosophie Spinozas maßgebend. Die dogmatische Arbeit der Kirche des 19. Jahrhunderts erhielt ihre Ziele und Bahnen durch Schleiermachers „Glaubenslehre" (1821—1822); er setzte darin fort, was Melanchthon begonnen hatte. Sie ist die erste wahrhaft evangelische Gesamtdarstellung des christlichen Besitzstandes in wissenschaftlicher Form; sie baut sich auf dem auf innerer Erfahrung beruhenden Glaubensbewußtsein auf und hängt durchaus an der Person Christi, in dessen Lebensgemeinschaft die neue Persönlichkeit des Christen und die Gemeinschaft der Christen besteht. Im Gegensatz zu der zur Gattungsnatur der Menschen gehörigen Sündhaftigkeit war Jesus als urbildlicher Mensch dieser Sündhaftigkeit nicht unterworfen; seine Natur schloß jede Möglichkeit der Sünde und jeden sittlichen Kampf aus. Auch die Dogmen der einzelnen Kirchen faßte Schleiermacher als historische Ausdrucksformen des Gefühls des Abhängigkeitsverhältnisses des Einzelnen von Gott auf; sie verhalten sich als verschiedene Entwicklungsstufen, aber doch auch als verschiedene Arten so zueinander, daß die monotheistischen Formen, und besonders die des Christentums, als die höheren erscheinen. Christliche Frömmigkeit ist ihm nichts anderes als eine das Individuum ganz erfüllende Empfindung, durch welche alles Fühlen, Wollen und Tun auf die Erlösung bezogen wird; diese letztere ist ihm aber kein supranaturalistischer Akt, der außerhalb

Welt an; sie ist aber ebenso psychologisch unmöglich als geschichtlich unwirklich, da sie alles Gemeinschaftbildende, wodurch die Religion zu einer geschichtlichen Macht wird und wurde, aufhebt. Die religiösen Begriffe, welche in der Religion auftraten, haben nach Schleiermacher nur ein Recht als religiöse Ausdrücke für subjektive Gemütszustände, für innere Erlebnisse; der Glaube darf daher an sie als fremde Erlebnisse nicht gebunden werden. Von diesem Gesichtspunkte aus unterzieht er die Kirche einer scharfen Kritik; an ihre Stelle soll die fromme Häuslichkeit treten, in welcher die Mission des Geistlichen nur ein Privatgeschäft ist. „Die positiven Religionen sind die verschiedenen individuellen Ausprägungen und geschichtlichen Erinnerungen der Einen Religion der Menschheit, das Christentum die Anschauung des Universums in seiner Einheit und Allheit." Die Bedeutung des Judentums für das Christentum schätzt er sehr niedrig, jede Religion „hat für sich ihre eigene und ewige Notwendigkeit und jedes Anfangen einer Religion ist ursprünglich". Die Grundidee des Christentums liegt in der Aufhebung des in der Entfernung von Gott bestehenden Verderbens in der Welt durch Vermittlung des Endlichen mit Gott; das Bewundernswerte an Jesus war daher nicht seine Sittenlehre, die alle den Menschen zum Bewußtsein gekommenen sittlichen Wahrheiten aussprach, sondern die Klarheit der Idee von der Notwendigkeit einer Vermittlung alles Endlichen mit Gott oder von der Notwendigkeit der Erlösung für den im Endlichen befangenen Menschen. Dieses Bewußtsein war zugleich das Bewußtsein seines Mittleramtes und seiner Gottheit; nie aber hat er sich für den einzigen Mittler gehalten und die Annahme seiner Lehre um seiner Person willen verlangt. In den „Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern" (1799) rief er die Gebildeten zurück zur echten Religion; in den „Monologen" (1800) stellte er den sittlichen Gehalt der Religion dar. Alle seine philosophisch-religiösen Anschauungen, die von Spinoza stark beeinflußt sind, faßte er in dem Hauptwerk (1821): „Der christliche Glaube, nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt" zusammen; die Religion ist ihm das Gefühl der Abhängigkeit von Gott, das ist auch der Kernpunkt dieses Werkes, welches den einander sich bekämpfenden Rationalisten und Supranaturalisten entgegentrat. Er entzog diesem Streite den Boden; indem er darlegte, daß der christliche Glaube nicht in einer Summe von aus der Reflexion über den Glauben entsprungenen Lehrsätzen entsprießt, weil der Glaube nicht eine Lehre, sondern eine Bestimmtheit des frommen Gefühls, eine Tatsache der inneren Erfahrung ist. Dem positivistischen Standpunkte der Supranaturalisten stellte er sich dadurch entgegen, daß er den christlichen Glauben nicht als eine von außen gegebene Lehrautorität, sondern als eine innere Bestimmtheit unseres eigenen Selbstbewußtseins faßte, welche mit dem übrigen Inhalte unseres Bewußtseins und den Gesetzen unseres Geistes in Zusammenhang stehen muß; den Rationalisten stellte er die Einsicht entgegen, daß der christliche Glaube nicht ein Produkt des vernünftigen Denkens sei, sondern ein Gefühl der gemeinsamen Erfahrung einer geschichtlichen Gemeinschaft, welche vom

Denken aufzunehmen und verständig darzustellen ist. Die Einseitigkeiten der Romantik hatte Schleiermacher in den zwei Jahrzehnten, welche zwischen den „Reden" und der „Glaubenslehre" liegen, abgestreift; der individuelle Charakter war aber trotz aller Bemühung, das Individuelle mit dem Gemeinsamen auszugleichen, geblieben. Das Abhängigkeitsgefühl ist für ihn identisch mit dem Bewußtsein Gottes; er übersieht dabei, daß sich der fromme Mensch auch an einen höheren Willen sittlich gebunden fühlt. Die Bibel ist ihm ein Erzeugnis der religiösen Gemeinschaft; sie setzt also den Glauben voraus, weshalb dieser auch nicht auf sie gestützt werden kann und darf. Da der christliche Glaube in Christo die höchste göttliche Offenbarung sah, so erwartete er auch Wunder von ihm; die diesbezüglichen Tatsachen können aber nur insofern als Wunder bezeichnet werden, als sie für die damalige Kenntnis vom Zusammenhange des leiblichen und geistigen Lebens etwas Außerordentliches enthalten, als sie als religiöse Erfahrungstatsachen über die gemeine Erfahrung hinausgehen. Offenbarung ist die Ursprünglichkeit einer religiösen Erscheinung beim Einzelnen oder bei der Gemeinschaft; äußere Mitteilung und Überlieferung, wie auch willkürliche Erfindung und Reflexion sind dabei ausgeschlossen, eingeschlossen dagegen göttliche Mitteilung und Kundgebung. Jesus ist als die höchste Entwicklung der geistigen Kraft der Menschheit eine einzigartige Erscheinung, aber kein absolutes Wunder, immerhin aber ein Produkt der ursprünglichen Geisteskraft der menschlichen Natur; der christliche Glaube ist daher der Glaube an die geschichtliche Person Jesu als des Erlösers. Dennoch ist nicht zu verkennen, daß auch auf die Glaubenslehre Schleiermachers die Philosophie ihren Einfluß ausgeübt hat; hauptsächlich war hier die Philosophie Spinozas maßgebend. Die dogmatische Arbeit der Kirche des 19. Jahrhunderts erhielt ihre Ziele und Bahnen durch Schleiermachers „Glaubenslehre" (1821—1822); er setzte darin fort, was Melanchthon begonnen hatte. Sie ist die erste wahrhaft evangelische Gesamtdarstellung des christlichen Besitzstandes in wissenschaftlicher Form; sie baut sich auf dem auf innerer Erfahrung beruhenden Glaubensbewußtsein auf und hängt durchaus an der Person Christi, in dessen Lebensgemeinschaft die neue Persönlichkeit des Christen und die Gemeinschaft der Christen besteht. Im Gegensatz zu der zur Gattungsnatur der Menschen gehörigen Sündhaftigkeit war Jesus als urbildlicher Mensch dieser Sündhaftigkeit nicht unterworfen; seine Natur schloß jede Möglichkeit der Sünde und jeden sittlichen Kampf aus. Auch die Dogmen der einzelnen Kirchen faßte Schleiermacher als historische Ausdrucksformen des Gefühls des Abhängigkeitsverhältnisses des Einzelnen von Gott auf; sie verhalten sich als verschiedene Entwicklungsstufen, aber doch auch als verschiedene Arten so zueinander, daß die monotheistischen Formen, und besonders die des Christentums, als die höheren erscheinen. Christliche Frömmigkeit ist ihm nichts anderes als eine das Individuum ganz erfüllende Empfindung, durch welche alles Fühlen, Wollen und Tun auf die Erlösung bezogen wird; diese letztere ist ihm aber kein supranaturalistischer Akt, der außerhalb

des Menschen vorgeht, sondern ein innerer seelischer Prozeß, dessen Wesen und Verlauf in der im Gefühl sich vollziehenden Lebensgemeinschaft mit Christo sich darstellt. Auch in diesen Schriften wollte Schleiermacher nur seine Gedanken anregend mitteilen, damit jeder sie in „seiner Weise gebrauche"; er wollte kein Schulhaupt werden und keine „Fundgrube von Formeln, an denen sich nachsprechende Schüler wiedererkennen". Dennoch ist die ganze Theologie nach Schleiermacher, soweit sie mit der Wissenschaft Fühlung hat, von seiner „Glaubenslehre" beeinflußt worden; auf sie stützt sich hauptsächlich die positive Vermittlungstheologie. Die biblische Kritik und Auslegung ist von Schleiermacher nicht besonders gefördert worden; dazu fehlte ihm der historische Sinn. So hat er z. B. als Romantiker das Johannesevangelium als Quelle des Lebens Jesu ungerechtfertigter Weise bevorzugt; hier hätte er sich von Herder schon eines Besseren belehren lassen können. Der bedeutendste protestantische Schriftforscher nach Semler und Herder war de Wette; aber auch bei ihm machten sich die subjektiven Geschmacksurteile zu sehr geltend, weshalb er auch meistens nicht zu abschließenden Resultaten kam.

71. Der philosophische Katholizismus suchte mit Hilfe der Kantschen, Schellingschen und Hegelschen Philosophie das Dogma mit der Philosophie zu versöhnen (Hermes, Günther); allein der Ultramontanismus wollte keine Versöhnung und setzte die betreffenden Schriften auf den Index. Die freie, voraussetzungslose Kritik dagegen wurde das Banner der Hegelschen Linken, an deren Spitze Feuerbach stand; seine Lebensarbeit war hauptsächlich der Religionsphilosophie gewidmet. Auf Grund eingehender Studien suchte er das Wesen und die Entwicklung der Religion zu ergründen (Wesen des Christentums, 1841; Gott, Freiheit und Unsterblichkeit, 1866); er suchte die Entstehung des Gottesbegriffs psychologisch zu erklären. Er stellt zunächst die Grundfrage: Was ist hier wirklich, d. h., inwieweit können religiöse Gefühle, Vorstellungen und Begriffe gegenüber den durch die sinnliche Erkenntnis gegebenen Kriterien bestehen? Und da findet er, daß der Begriff Gottes, um den sich alle Religion dreht, vor diesen Kriterien nicht bestehen kann; denn Gott kann nicht von den Sinnen wahrgenommen werden, also, so muß Feuerbach nach seiner Naturphilosophie schließen, existiert er auch nicht. Für ein geistiges Wesen, das ursachlos wirkt, findet sich in Feuerbachs Philosophie kein Platz; und ebenso muß es sich mit allen religiösen Begriffen verhalten, die mit dem Gottesglauben in untrennbarer Verknüpfung stehen. Aber nun wendet sich Feuerbach ab von dem naturalistischen Materialismus; er nimmt einen anthropozentrischen Standpunkt ein und stellt daher den Menschen in den Mittelpunkt seines Philosophierens und nicht die Materie. Das spezifisch Menschliche ist für ihn nicht eine zufällige Erscheinung bewegter materieller Atome, sondern etwas für sich Bestehendes mit selbständiger Bedeutung. „Was dem Menschen Gott ist," sagt er daher, „das ist sein Geist, seine Seele, und was dem Menschen Geist, seine Seele, sein Herz, das ist sein Gott; Gott ist das offenbare Innere, das ausgesprochene Selbst des

Menschen." Gott ist nach Feuerbachs Ansicht die Spiegelung des menschlichen Wesens in sich selbst, befreit von den Schlacken des Irdischen und den Schranken der Endlichkeit und in ein anderes Wesen versetzt; Gott hat, sagt Feuerbach, nicht den Menschen, sondern der Mensch hat Gott nach seinem Ebenbild geschaffen. Die Religion ist daher ein Produkt des Kulturlebens und entspricht der jeweiligen Entwicklungsstufe desselben; wie der Mensch ist, so ist sein Gott. In dem Maße als das Kulturleben sich vervollkommnet, wird auch der Gottesbegriff immer mehr gereinigt; immer aber macht die Religion den Menschen zum Egoisten, da sie ihn über alle Wesen erhebt, der Obhut einer besonderen Vorsehung unterstellt und zu seinen Gunsten willkürlich in die Naturgesetze eingreift. In dem Gefühl dieses siegesgewissen Egoismus, das den Menschen über die Naturschranken hinaushebt, besteht aber gerade nach Feuerbachs Ansicht das Wesen der Religion; sie scheidet somit den Menschen von der Natur und der Gesellschaft und damit von Wissenschaft und Kunst. Der religiöse Mensch, so behauptet Feuerbach, hebt sich über die Natur und die Mitmenschen hinaus; er hat kein Bildungsbedürfnis, denn er ist glücklich und zufrieden in seiner Phantasie. Die Religion, so führt er weiter aus, ist auch eine Feindin aller Kulturentwicklung, also auch der Sittlichkeit; denn die sittlichen Gebote erscheinen beim religiösen Menschen als Gebote eines andern Wesens unter Androhung von Strafe und Verheißung von Belohnung und können somit nicht Gegenstand der Gesinnung werden. Die Religion muß daher, soll sie kulturförderlich werden, vom Glauben gereinigt, sie muß in den Menschen verlegt werden; „die Religion ist das Verhalten des Menschen zu seinem eigenen Wesen, — darin liegt ihre Wahrheit und sittliche Heilkraft." Feuerbach hat bei seiner Kritik die historischen Formen der Religion im Auge; er faßt die Religion als etwas Festes, nicht als etwas in der Entwicklung Befindliches auf, darum aber sind seine Urteile nicht allgemeingültig, sondern einseitig. Seine Religionsphilosophie ist ein mit allen Resultaten der Wissenschaft bereicherter Sensualismus; er faßt, wie Schleiermacher, die Religion als ein Produkt des menschlichen Gemüts auf. Religion und Philosophie haben nach Feuerbach nicht denselben Inhalt; daher ist es nach ihm auch verkehrt, in den einzelnen Dogmen entsprechende philosophische Wahrheiten verkörpert finden zu wollen. Die Philosophie hat auch nach seiner Ansicht gar nicht die Aufgabe, die Wahrheit der theologischen Dogmen, sondern nur ihren Ursprung im Wesen des Menschen nachzuweisen. Die Offenbarung ist ihm die Entwicklung eines zur ursprünglichen Mitgift der menschlichen Natur gehörenden Keimes; sie ist von Zeit und Menschen beeinflußt und daher auch mit menschlichen Mängeln behaftet. An die Stelle eines persönlichen Gottes setzt er eine der Welt innewohnende Allpersönlichkeit und an die Stelle der göttlichen Eigenschaften die Weltgesetze; die zeitliche Weltschöpfung wird zu einer Entwicklung der Welt aus Gottes Wesen.

72. Wie ein elektrischer Schlag durchzuckte es die ganze deutsche Theologie, als im Jahre 1835 das „Leben Jesu von David Friedrich Strauß"

erschien; „seit den ‚Wolfenbüttler Fragmenten' und den Streitschriften ihres berühmten Herausgebers war die theologische Welt nicht in ähnliche Aufregung versetzt worden," so schrieb der Theologe K. Schwarz aus eigener Erfahrung. Der mythische Charakter der Evangelien war in solchem Umfang wie von Strauß noch von niemand behauptet worden; die geschichtliche Grundlage des Christentums war von ihm bis auf einen kleinen Rest zerstört worden. Wie Niebuhr die römische, so will Strauß die christliche Urgeschichte als freie Schöpfung der Volksphantasie, als Mythus und Sage erklären und so dem Verständnis unserer Zeit näherbringen. In den alten und mittleren Zeiten der Kirche hatten die Gläubigen den Inhalt der Bibel als wahr, als Gotteswort hingenommen; eine grundsätzlich verneinende Kritik trat kaum innerhalb dieser Zeit hervor. Seit im 17. und 18. Jahrhundert die englischen Deisten und französischen Enzyklopädisten vor Verunglimpfungen der Bibel und des Christentums nicht zurückgeschreckt waren, war die heilige Scheu vor denselben zerstört und der Bibelkritik das Tor geöffnet (Wolfenbüttler Fragmente); Rationalismus und Supranaturalismus, sowie die Theologie Schleiermachers wendeten sie an und stellten von diesem Standpunkte aus das „Leben Jesu" dar. Aber noch fehlte es an einer eingehenden Kritik der Quellen des Lebens Jesu; diese nahm die Tübinger Schule unter der Führung von Baur nach den allgemein gültigen Gesetzen der Geschichtsforschung ernstlich in Angriff und legte dar, daß in den neutestamentlichen Schriften viel Tendenziöses enthalten sei. Strauß, der namentlich Schleiermacher und Hegel zu Lehrern, sich aber auch mit Schellings und Böhmes philosophischen Schriften beschäftigt hatte und auch den Naturalismus und Rationalismus auf sich hatte wirken lassen, wollte die Religion durch die Philosophie zur vollen Ausgestaltung bringen; denn er stimmt völlig mit Hegel überein, daß der Inhalt der Religion der Kritik des Verstandes unterstellt werden müsse. Den eigentlichen Körper des Buches bilden Einzeluntersuchungen der evangelischen Perikopen, die nach Bedürfnis und Möglichkeit zu größeren Ganzen vereinigt sind; sorgfältig findet sich alles zusammengestellt, was jemals von kritischer Seite zur Beanstandung der historischen Wahrheit dieser Berichte vorgebracht worden war. Er räumte aber zugleich auch mit den groben Anklagen auf Täuschung und Betrug, sowie mit den Fabeleien der natürlichen Erklärung auf, wie wir sie beim Rationalismus finden; wie Herder und Goethe das Volkslied, Wolf und Lachmann das Nibelungenlied als Erzeugnisse der dichtenden Volksseele ansahen, so sah Strauß das Leben Jesu an. Hinsichtlich seiner Auffassung über die Entstehung und den geschichtlichen Wert vieler biblischen Erzählungen bot Strauß keineswegs etwas Neues; denn schon seit langem hatte man die Ansicht geäußert, daß gewisse biblische Abschnitte mythischen Inhalts seien, obwohl dies neuerdings von den Rationalisten wie von den Supranaturalisten geleugnet worden war. Aber er hat mit allen Mitteln der Kritik den alten Bau der Evangelien zerstört und durch Einführung des Mythus in alle Teile die Trümmer in die denkbar ungünstigste Beleuchtung

gerückt; die Person und die Schicksale Jesu, welche die Entstehung der Dichtung in der Gemeinde veranlaßt hatten, mußte er als jenseits der Dichtung Selbständiges bestehen lassen. Auch die Reden Jesu sind nach Strauß wohl nicht selten aus ihrem natürlichen Zusammenhange losgerissen, von ihrem ursprünglichen Lager weggeschwemmt, aber sie konnten doch nicht durch die Flut der mündlichen Überlieferungen aufgelöst werden; sie können auch wegen ihres originellen, völlig zeit- und ortsgemäßen Gepräges weder von den Evangelisten gemacht, noch von der Sage ihrem größten Teile nach fingiert sein. Da nach seiner Ansicht das Wunder als ein unmittelbares Eingreifen Gottes in den natürlichen Zusammenhang der Dinge im Widerspruch mit dem Gesetz der Kausalität steht, so haben die Wunderberichte in den Evangelien keinen geschichtlichen Wert; sie sind aber nach ihm nicht das Werk Einzelner, sondern das Ergebnis der absichtlos dichtenden urchristlichen Sagen, die teils auf den Messiaserwartungen, teils auf von Jesu hinterlassenen Eindrücken, teils im Anschluß an wirkliche Begebenheiten sich im Schoße der christlichen Gemeinden gestaltet haben. Daher rühren auch die Evangelien nicht von Augenzeugen her, weil man ihnen sonst Erdichtungen gegen ihr besseres Wissen zuschreiben müßte. Das Alte Testament war den Juden ein heiliges Buch, an dessen Weissagungen sie fest glaubten; es mußte mithin alles, was vom Messias prophezeit wurde, auch in Erfüllung gegangen sein. Da man nun eine urkundliche, von Augenzeugen herrührende Darstellung des Lebens Jesu nicht besaß und die mündliche Überlieferung nur spärlich floß, so las man im besten Glauben alles im Alten Testament auf den Messias Bezügliche als wirklich Geschehenes ins Leben Jesu hinein, obgleich es in Wirklichkeit nicht geschehen war. Da nun im Alten Testament von Wundern der Propheten die Rede ist, so mußte der Messias solche noch mehr tun. So erscheint nach Strauß die Lebensgeschichte Jesu mit ihrer Vor- und Nachgeschichte als ein großes Gewebe von Mythen; eigentlich Geschichtliches blieb für ihn vom Leben Jesu nur wenig übrig. Obwohl Strauß den größten Teil der in den drei ersten Evangelien enthaltenen Reden Jesu für echt hält, so hat er doch nicht den Versuch gemacht, daraus ein Bild vom Leben Jesu zu entwerfen; sein Buch hat infolgedessen einen wesentlich negativen Charakter. Alle Prädikate, welche die Kirche Christo beilegt, müßten nach seiner Ansicht der Menschheit beigelegt werden und nicht, wie Hegel meint, einem Einzelmenschen, dem Gottmenschen; denn für ihn ist eine Einheit der göttlichen und menschlichen Natur in einer Person undenkbar. „Die Menschheit ist die Vereinigung der beiden Naturen, der menschgewordene Gott, der zur Endlichkeit entäußerte unendliche und der seiner Unendlichkeit sich erinnernde endliche Geist; sie ist das Kind der sichtbaren Mutter und des unsichtbaren Vaters, des Geistes und der Natur."

Es fehlt nicht an berechtigten und unberechtigten Widersprüchen, die Strauß mit einzelnen Ausführungen und mit dem Ganzen hervorrief; Strauß hat selbst später zugegeben, daß die Mythentheorie nicht alles erklären könne. Er befand sich in einem durch die Hegelsche Philosophie

verschuldeten Irrtum, wenn er den Kern des Christentums in den philosophischen Ideen suchte, da zwischen ihnen und der Person Jesu keine innere Beziehung besteht; das wirkliche Wesen der Religion, wie es in Gefühls- und Willensvorgängen besteht, wurde von ihm dabei übersehen. Ullmann wies (1838) darauf hin, daß doch nicht alles in den Evangelien mythisch sein könne, weil sonst die Geschichte des Christentums nicht möglich sei; es sei daher die Aufgabe, die Grenzen zwischen dem Historischen und Mythischen zu bestimmen, was Strauß nicht getan habe. Aber das „Leben Jesu" von Strauß brach wie ein Gewittersturm in die bedrückende theologische Atmosphäre hinein und fegte die Halbheit hinweg; der Rationalismus sah das künstliche Netz seiner natürlichen Erklärungen zerrissen, der Supranaturalismus die mühsame Arbeit seiner apologetischen Schanzwerke zerstört, die Halben und Unklaren aller Parteien fanden sich aus ihrer Behaglichkeit aufgeschreckt zur scharfen Stellung, zur rückhaltlosen Entscheidung von Fragen gedrängt, deren Schwierigkeiten sie bisher so glücklich auszuweichen gewußt hatten. Alle diese Parteien traten daher Strauß scharf entgegen und suchten die Mängel seines Werkes aufzudecken und ihn zu widerlegen. Der schwäbische Pietismus, der den Inhalt der Bibel für inspirierte Wahrheit nahm, verurteilte das Buch als ein Produkt des Unglaubens; die Hengstenbergsche Kirchenzeitung sah in ihm ein Werk des Teufels. Neander schrieb ein „Leben Jesu" (1837) vom Standpunkte der Schleiermacherschen Vermittlungstheologie; bei allen supranaturalistischen Neigungen machte er der Kritik immerhin viele Konzessionen. Das Wunder soll z. B. nicht widernatürlich, sondern übernatürlich sein; es soll auf höheren, noch unbekannten Gesetzen beruhen. Weiße schrieb (1838) eine „Evangelische Geschichte", in welcher er von einer genauen Untersuchung des literarischen Verhältnisses der Evangelien ausging und zu dem Ergebnis kam, daß dem Markusevangelium die Originalität und Priorität zukomme; hinsichtlich des Johannesevangeliums kam er noch nicht zu einer bestimmten Ansicht. Strauß wies zwar die Angriffe ab, aber sie führten ihn doch auch zur genaueren Prüfung seiner Kritik und seiner Auffassung des Christentums; in der dritten Auflage seines Werkes machte sich diese Einkehr in sich bemerkbar, die in der vierten Auflage wieder zurückgedrängt wurde. Strauß' Leben Jesu machte aber dem Rationalismus und dem Supranaturalismus ein Ende; es begann eine neue Entwicklungsstufe in der Theologie, es regten sich von neuem die Forschungen nach der Entstehung und dem gegenseitigen Verhältnis unserer kanonischen Evangelien, die historisch-kritischen Untersuchungen des Urchristentums. In der Schrift: „Die christliche Glaubenslehre, in ihrer geschichtlichen Entwicklung und im Kampfe mit der modernen Wissenschaft dargestellt" (1839 bis 1841) zeigt sich bei Strauß der Einfluß Feuerbachs; „Feuerbach," sagt er, „hat das Doppeljoch, worin bei Hegel Theologie und Philosophie noch gingen, zerbrochen," und auf diesem Standpunkte „habe ich meine Glaubenslehre geschrieben". In Feuerbachs Kritik des Christentums erblickt Strauß die Wahrheit für seine Zeit; die Dogmen sind hiernach

lediglich Erzeugnisse der subjektiven Phantasie. „Die wissenschaftliche Betrachtung," sagt Strauß, „weiß das Absolute im Endlichen zu fassen, sie versteht das Jenseits in das Diesseits hineinzuziehen, sie begreift die Zeit als die sich verwirklichende Ewigkeit; ihr ist aber dieser absolute Inhalt ein der Welt immanenter, ihre innerste bewegende Seele." So wird durch sie der im Christentum der Kirche im Laufe seiner Entwicklung entstandene, allerdings schon in Jesu Lehre im Keim enthaltene Dualismus zwischen Diesseits und Jenseits beseitigt; Gott erscheint als das Sein in allem Dasein, das Leben in allem Lebendigen, als die sittliche Weltordnung, der Geist in allen Geistern, das Denken in allen Denkenden. Je mehr der Staat sich aus einem Rechtsstaat in einen Humanitätsstaat entwickelt, desto mehr wird nach Strauß die Kirche in ihm aufgehen und er die Arbeit der Kirche, soweit sie noch zeitgemäß ist, übernehmen; er wird seine Aufgabe lösen durch die künstlerische und wissenschaftliche Bildung des Diesseits. Strauß ließ somit die Religion als solche fallen; sie hatte in seinem Humanitätsstaat keine Stelle als Bildungsmittel. Die Kunst und die Wissenschaft hatten in den letzten Jahrhunderten einen ungeheuren Aufschwung genommen, sie hatten sich in lebendiger Fortentwicklung gezeigt; von der Religion ließ sich das nicht sagen. Daher blieben für Strauß Kunst und Wissenschaft allein als wertvolle Ziele der geistigen Entwicklung übrig; das Prinzip der Immanenz Gottes, das er von Hegel übernommen, machte einen Schritt weiter zu seiner vollen Verweltlichung hin.

Als Strauß nach langer Pause anfangs der sechziger Jahre an eine Neubearbeitung des „Leben Jesu" und der „Glaubenslehre" ging, da hatte er eine umfangreiche Literatur auf dem Gebiete der Leben-Jesu-Forschung durchzuarbeiten; besonders die Schule Baurs hatte Schriften geliefert, die beachtenswert waren (Holtzmann, Weizsäcker, Ritschl, Weiß u. a.), auch andere Theologen (Luthardt, Ewald, Lutterbeck u. a.) verdienten Berücksichtigung, was Strauß jedoch nicht beachtete. Auch sonst hatte die Bibelwissenschaft mancherlei Fortschritte gemacht; K. Lachmann hatte 1831 und später (1842—1850) in der Ausgabe des Neuen Testaments die Textkritik angewandt; mit der kritischen Quellenforschung, wie sie Niebuhr, Ranke, Mommsen u. a. handhabten, war ein haltbarer Aufbau in der Bibelwissenschaft zustande gebracht worden. Hätte sich Strauß mit den Fortschritten in der Bibelwissenschaft bekannt gemacht, dann hätte er gefunden, daß durch die Beimischung sagenhafter Elemente noch lange nicht der ganze historische Überlieferungsstoff der Evangelien zu lauter Sage und Mythe geworden ist; aber er ist, wie er selbst zugesteht, dem echt Historischen in den Evangelien nicht ernstlich suchend und prüfend nachgegangen. Ohne den Grundton seines Werkes zu ändern, unternahm Strauß nun eine völlige Neubearbeitung vom „Leben Jesu"; er stellte dabei nach vorausgegangener Prüfung des Quellenwertes der kanonischen Evangelien den geschichtlichen Kern des Lebens Jesu dar und zeigte dann das Umweben desselben mit Mythen. Was zunächst den Quellenwert der kanonischen Evangelien anbelangt, so kommt er zu dem Ergebnis, daß

zwischen der Zeit der Ereignisse und der Abfassung der Schriften ein Zwischenraum liegt, durch den sich gar viel Unhistorisches eingedrängt hat, und daß der verschiedene Standpunkt der Verfasser, versetzt mit den Vorstellungen und Bestrebungen der späteren Zeit und ihrer verschiedenen Richtungen, in den Evangelien deutlich zum Ausdruck kommt; aber nicht bloß Erzeugnisse des absichtlos dichtenden Gemeinbewußtseins, sondern auch der mehr oder minder bewußten Dichtung sind, besonders im vierten Evangelium, zu finden. Die Entstehung des Christentums wird nun von Strauß als ein durchaus natürlicher und aus der geschichtlichen Entwicklung sich von selbst ergebender Vorgang betrachtet; es ist in den Zeitverhältnissen und der Persönlichkeit Jesu begründet. Endlich zeigt Strauß, wie die mythische Geschichte Jesu entstanden ist und sich ausgebildet hat; er zeigt, wie durch dieselbe das Bild von Jesus verunstaltet worden ist. Strauß bezeichnet es als ein Ergebnis der neueren Geistesentwicklung, den historischen von dem idealen Christus zu unterscheiden; Christus steht bei ihm unter den Fortbildnern des Menschheitsideals in erster Linie, und diese gehen nach ihm darauf hinaus, an die Stelle der Christusreligion eine Humanitätsreligion zu setzen. Jesus hatte die Absicht, durch sittlich-religiöse Belehrung das jüdische Volk von dem äußeren Kult freizumachen und zur echten Frömmigkeit heranzubilden; er war aber auch zugleich einer der größten Fortbildner des Menschheitsideals, obwohl seine Ethik für unsere Zeit nicht mehr ausreichend und allgemeingültig sein kann. Ohne Zweifel wurde durch Jesus Kultus und Moral nicht bloß des Judentums, sondern des ganzen westländischen Kulturkreises reformiert; er hat sicher den von den alttestamentlichen Propheten vorbereiteten und vertretenen religiös-sittlichen Tendenzen zum Siege verholfen, indem er statt Opfer und Gesetz Gebet und Gesinnung setzte. Aber er war doch kein Reformer im Straußschen Sinne; er stellte keine bestimmten Forderungen und keine bestimmten Pläne für eine neue Organisation auf, in der Gebet und Gesinnung an die Stelle von Opfer und Gesetz gestellt wurden. Jesus ist eben kein Reformator, er ist ein Prophet. Das neue „Leben Jesu" „für das deutsche Volk bearbeitet", hat jedoch den Weg ins deutsche Volk nicht gefunden; sein Umfang (über 600 Seiten) und die schwerfällige Darstellungsweise waren seiner Verbreitung im Volk hinderlich.

73. In der ersten Hälfte der sechziger Jahre brachte man dem Leben Jesu wieder neues Interesse entgegen; dazu trug namentlich das „Leben Jesu" von Renan (1863) bei. Diese Schrift des französischen Gelehrten, die ins Deutsche übersetzt wurde, verdient besondere Beachtung; sie ist aus der gründlichen Kenntnis der klassischen und semitischen Literatur und der Kenntnis von Land und Leuten aus eigener Anschauung hervorgegangen. Renan hat Strauß gekannt und benutzt; er stimmt im allgemeinen mit Strauß in der Kritik überein. Um die Wünsche und Bedürfnisse seines Volkes befriedigen zu können, gab er seinem „Leben Jesu" eine romanhafte und poetische Gestalt nach Inhalt und Form; hinter das Ästhetisch-Dramatische läßt er dabei das Wissenschaftliche und Ge-

schichtliche zurücktreten. Das mystisch-religiöse Gefühl hatte bei ihm den Sieg über den Verstand davongetragen; weil er die Hoffnung aufgab, die volle Wahrheit auf dem Wege der wissenschaftlichen Forschung zu finden, suchte er sein Gemüt durch die Poesie zu befriedigen. Renan hat eine eigene Art und Weise, Geschichte zu erzählen, und diese macht sich auch in seiner Darstellung des „Lebens Jesu" bemerklich; er wollte die Geschichte, um sie „volkstümlich" zu machen, „angenehm" erzählen. Die vorhandenen Dokumente zieht er für seine Erzählung heran; wo aber solche nicht vorhanden sind, da will er die Geschichte so schreiben, „wie sie hätte sein können", wie man sich dieselbe vorstellen kann; sind zwei verschiedene Urkunden (Texte) vorhanden, so wählt er diejenige Darstellung, welche dem Charakter seiner Helden, d. h. der Vorstellung, die er von seinem Helden hat, am besten entspricht. Im „Leben Jesu" ist der Heiland ein junger Doktor aus Jerusalem, ein hellenistischer Jude, der die Schwärmerei seiner Jugend bald vergißt, um zu einem milden Politiker zu werden; ja Renan stellt sein eigenes Ich vielfach in seinen Helden dar, auch Christus hat Eigenschaften von ihm erhalten. Und dabei schaltet und waltet er nach Gutdünken mit seinen Quellen, mit den Urkunden; er legt mehr in sie hinein, statt aus ihnen herauszulesen; er baut sich die Geschichte nach seinen Ideen. So wird seine Geschichte des Christentums zu einem Roman des Christentums; auch das „Leben Jesu" trägt diesen Charakter. Dieser Roman leidet aber an dem Fehler, daß er nicht frei von Widersprüchen ist; solche Widersprüche sind es, wenn er Jesus einen „religiösen Genius" nennt, dessen „vollkommener Idealismus die höchste Regel des sittlichen Lebens ist", der „zuerst des Geistes Königtum verkündet und die wahre Religion gegründet" hat, den man „göttlich nennen kann", in dem „sich alles Gute und Erhabene unserer Natur verkörpert" —, und wenn er diesem Helden dann wieder ein heuchlerisches Rollespielen zuschreibt, das eigentlich nichts ist als „frommer Betrug", wenn er von ihm behauptet, daß er, um sich mehr Kraft zu verschaffen und der Begeisterung seiner Freunde entgegenzukommen, die Rolle eines Wundertäters „angenommen", Allwissenheit, ja Allmacht affektiert habe! Das sind doch offenbar Widersprüche, denn bei einem „sittlich reinen Charakter" kann ein „frommer Betrug" nicht vorkommen. Bei einer geschichtlichen Darstellung, die auf Quellenschriften beruht und nur das Wahre im Auge hat, können widersprechende Tatsachen mitgeteilt werden, ohne daß der Geschichtschreiber imstande ist, die Widersprüche zu erklären; aber bei einem Romanschreiber, der aus den Quellen nur das herausnimmt, was ihm für seine Erzählung paßt, der die Tatsachen nach Bedürfnis verändert und zurecht legt, wie sie sich seine Phantasie vorstellt, der darf sich in seiner Erzählung keine Widersprüche erlauben. So kann Renans „Leben Jesu" weder als Geschichte noch als Roman befriedigen, trotz des wunderbaren Reizes der Darstellung und der herrlichen Naturschilderungen, der geistreichen Bemerkungen und des glanzvollen Stils; der künstlerischen Seite aber verdankt das Buch seine weite Verbreitung. Jesus wird der Held einer Tragödie,

die der Leser miterlebt; hier liegt das Große an dem Buch, aber auch seine Schwäche. In dieser Zeit (1864) erschien auch das neue „Leben Jesu" von Strauß; wie Renans Buch fand auch es eine große Verbreitung, stand jedoch hierin hinter Renans Leben Jesu aus den angegebenen Gründen zurück. Auch die Publikation von „Schleiermachers Vorlesungen über das Leben Jesu" erfolgte in derselben Zeit (1864). Strauß übte scharfe Kritik an derselben; nach seiner Ansicht kommt man bei Prüfung der evangelischen Nachrichten über Jesus ebensowenig auf den Schleiermacherschen als auf den kirchlichen Christus. Vor allen Dingen bekämpft er Schleiermachers Ansicht, daß das Evangelium des Johannes das älteste und allein von einem Augenzeugen herrührende Evangelium sei; sodann zeigt er, daß Schleiermacher teils Supranaturalist, teils Rationalist ist, denn nach ihm soll Christus wohl ein Mensch sein, aber doch als einziger über der ganzen Menschheit stehen.

74. Nach den von Strauß gegebenen Richtlinien schrieb Prof. F. Chr. Baur (1792—1860) ein „Leben Jesu" und eine „Geschichte des Urchristentums"; er zog außer den biblischen noch andere Quellen über die urchristliche Zeit herbei und untersuchte deren Echtheit und Entstehungsgeschichte, wobei er zu dem Ergebnis kam, daß die Evangelien erst aus dem Ende des ersten und der ersten Hälfte des zweiten Jahrhunderts n. Chr. stammen und sich in dieser Zeit der Gärung, in welcher viele und sehr verschiedene Ansichten über das Leben und Wesen des Messias bestanden, viel Sagenhaftes bilden und einschleichen konnte. Er vertrat ferner die Ansicht, daß die siegende Partei, die der allmählich sich ausbildenden bischöflichen Kirche, die Schriften, welche von ihrem Tendenzstandpunkte aus verfaßt waren, zu einem Kanon zusammenstellte und die übrigen als Irrlehren zurückwies; man müsse also, so schloß er, um ein möglichst getreues Bild von Christus aus dem Urchristentum zu gewinnen, nicht nur alles Mythische, sondern auch alles Tendenziöse abziehen. Auch B. Bauer, der, auf der Hegelschen Rechten stehend, Strauß' Werke absolut verurteilt hatte, (1809—1880) suchte in der „Kritik der evangelischen Geschichte" nachzuweisen, daß sämtliche Evangelien Schriften sind, welche dem Zwecke der verschiedenen, schon in der ersten Zeit nach Christi Tod sich bildenden Parteien gemäß geschrieben seien; sie müßten daher auch von der Tendenz aus, in der sie geschrieben worden sind, begriffen sein. Nach seinem „Christus und die Cäsaren" (1878) hat Christus nie gelebt, wenigstens ist von seinem Leben nichts bekannt; das ganze „Leben Jesu" ist nach ihm eine dichterische Schöpfung des Urevangelisten (Markusevangelium), welcher der philosophisch, jüdisch-griechisch-römischen Kulturwelt angehörte und in Jesus dem niederen, geknechteten Volk ein Idealbild und in seiner Lehre eine erlösende Philosophie bieten wollte. F. Chr. Baur stand bei seiner Darstellung des Urchristentums unter dem Einfluß der Hegelschen Geschichtsphilosophie; um einen zusammenhängenden Entwicklungsgang darin zu finden, übersah er wichtige Einzelheiten, die in denselben nicht paßten. Er strebte nach dem Verständnis des Waltens der Ideen und

Kräfte in der Geschichte des Urchristentums; der Gedanke vom Reiche Gottes und die sich daran anschließenden sittlichen Ideen waren ihm der substantielle Mittelpunkt der Lehre Jesu, der Messiasbegriff war ihm nur eine unwesentliche Form derselben.

75. Gleichzeitig mit Strauß veröffentlichte ein Anhänger Hegels „Die Religion des Alten Testaments" (1835); er zeigte, wie sich aus dem semitischen Naturdienst allmählich der monotheistische Jahwismus der Propheten entwickelt hat. Diesen Forschungen, deren Aufgabe die Darstellung der historischen Entwicklung der verschiedenen Religionsformen im Zusammenhang mit der Kultur der Zeit war, kamen die Fortschritte in der Bibelforschung zugut; sie begannen sich besonders seit den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts bemerkbar zu machen. Man fand, daß z. B. die ältesten uns erhaltenen Abschriften der Schriften des Neuen Testaments nur etwa bis ins vierte Jahrhundert zurückreichen, daß durch das wiederholte Abschreiben mancherlei Fehler in den Text hineingekommen sein können usw.; dann aber prüfte man den sachlichen Bibelinhalt nach allen Seiten, die geschichtlichen, philosophischen, sittlichen und religiösen Anschauungen der Bibel im Vergleich mit den in der außerbiblischen Literatur enthaltenen. Dabei stellte sich die Unechtheit mancher alt- und neutestamentlichen Schriften, das Vorhandensein von sagenhaften Bestandteilen, Ungenauigkeiten, Widersprüchen usw. heraus. Der große Führer der historischen Bibelkritik war Baur; er strebte nach der klaren Erfassung der in der Geschichte waltenden Ideen und Kräfte und des Gesamtzusammenhangs des geschichtlichen Werdens. Die Geschichte des Dogmas war für ihn daher nicht mehr eine Sammlung von Wunderlichkeiten, „weil es dem einen so, dem andern anders gefällt", wie die Aufklärung annahm; vielmehr hat sich nach ihm der Prozeß der Dogmenbildung mit innerer Notwendigkeit aus der Art der konkurrierenden Faktoren entfaltet. Die theologische Arbeit der von Baur begründeten Tübinger Schule versuchte die Unechtheit aller neutestamentlichen Schriften bis auf die vier großen Briefe des Paulus nachzuweisen; in diesen Briefen aber liegt die Beglaubigung der Tatsache, daß Jesus gelebt hat. Daher hat sich auch die Ansicht Bauers, daß Jesus nicht gelebt hat, nicht halten können; es hat sich aber bei den weiteren Forschungen gezeigt, daß die drei ersten Evangelien auf einer Geschichtserzählung (Ur-Markus) und einer Sammlung von Worten (Herrenworte, in Matthäus und Lukas verarbeitet) beruhen und das vierte Evangelium eine apologetisch-erbauliche Schrift ist. Man kam auch zu der Ansicht, daß bei manchem als mythisch Erscheinenden, besonders bei den Heilungswundern, tatsächliche Vorgänge als Grundlagen anzunehmen sind; man suchte sie psychologisch aus dem Eindruck der Persönlichkeit Jesu und dem Glauben der Kranken an ihn und seine Heilkraft zu verstehen. v. Bunsen suchte in seinem „Bibelwerk" für die Gemeinde (1870 durch Holtzmann vollendet) die wissenschaftlichen Ergebnisse der neueren Bibelforschung der Gemeinde zugänglich zu machen.

76. Aus der fast unübersehbaren „Leben-Jesu-Literatur" seit Strauß und Renan ist kein einziges Werk zu nennen, welches solchen augenblicklichen und nachhaltigen Eindruck gemacht hätte, wie die beiden Werke von Strauß und Renan; aber allen Werken nach denselben, soweit sie wissenschaftlichen Wert haben, ist ein überaus sorgfältiges und tiefeindringendes Quellenstudium gemeinsam. Schenkel will in seinem „Charakterbild Jesu" (1864) im Anschluß an Strauß, Renan, Bauer und Baur dem „tiefen Bedürfnis der Zeit nach einer echt menschlichen, wahrhaft geschichtlichen Darstellung des Lebens Jesu entgegenkommen"; er sucht die verschiedenen Auffassungen zu verschmelzen und besonders die Entwicklung des messianischen Bewußtseins Jesu darzustellen. Obwohl ihm das Markusevangelium als erste Quelle erscheint, benutzt er doch sämtliche Evangelien als gleichwertige Quellen; aus ihren Erzählungen und Reden hat er durch künstliche Harmonisierung und oft willkürliche Deutung ein Christusbild zusammengestellt, das der Wirklichkeit nicht entsprechen kann. Keim hat seine „Geschichte Jesu von Nazareth" (1867—1872) mit großer Gründlichkeit und Gelehrsamkeit geschrieben; er schöpft in erster Linie aus Matthäus und sucht „Das Leben Jesu, herausgewickelt aus allen Binden und Tüchern der Ungeschichtlichkeiten, Halbheiten und Vermittlungen in seiner reinen und dann gewiß majestätisch auferstehenden Geschichtlichkeit zu enthüllen", wobei er aber am Schluß, bei der Auferstehungsgeschichte, der Dogmatik ein Opfer bringt. Hase gibt nicht nur eine Quellenschau, sondern auch eine Übersicht der Leben-Jesu-Forschung seiner Zeit; wie Keim behandelt auch er die Geburts- und Kindheitsgeschichte bei Matthäus und Lukas als heilige Sage und gibt dann eine Darstellung ihres ideellen Wahrheitsgehaltes. In den Wundererzählungen spürt er mit Keim dem historischen Kern nach; er zweifelt wie dieser nicht daran, daß Jesus durch die Gewalt seiner Persönlichkeit u. a. eine große Heiltätigkeit ausgeübt habe. In andern Wundererzählungen sah er symbolische Erzählungen (Hochzeit zu Kana usw.); die Auferstehung Jesu erklärt er durch Visionen oder Scheintod. B. Weiß und W. Beyschlag schließen sich in den Hauptsachen an Keim an; sie benutzen aber auch das Johannesevangelium als echte Quelle und suchen die Wunder natürlich zu erklären.

77. Auch von Schleiermacher ging eine neue Richtung in der Theologie aus; sie erblickte im Christentum ein neues Lebensprinzip und wird als Vermittlungstheologie bezeichnet. Der orthodoxen Auffassung nahe steht Neander (1789—1850), dessen Hauptwerk die „Allgemeine Geschichte der christlichen Religion und Kirche" ist; das Christentum ist nicht „aus den verborgenen Tiefen der menschlichen Natur" herausgeboren, sondern hat als eine von Gott ausgehende Kraft der Menschheit durch Christus neues Leben verliehen. Hase (1800—1890) erhob die Kirchengeschichte auf einen wissenschaftlichen Standpunkt, indem er sie in Zusammenhang mit der Weltgeschichte, mit Kunst und Wissenschaft brachte; für ihn handelt es sich „nicht um das Bekenntnis zu irgend einer dogmatischen Form, sondern zu der freien, liebevollen Auffassung des Christentums

aus seinen evangelischen Quellen in seiner ganzen geschichtlichen Entwicklung, wie dieselbe, für jede religiöse Gesinnung in mancherlei Geistern Raum lassend, seit Herder im Thüringer Lande sich verbreitet hat". Zu den Vermittlungstheologen gehört auch Beyschlag; auch er steht mit seinem „Leben Jesu" in engster Beziehung zur Bibelforschung, ohne jedoch sich ganz vom Dogma loszusagen. Der bedeutendste der Vermittlungstheologen war R. Rothe (1799—1867); besondere Verdienste hat er sich durch seine „Theologische Ethik" (1845—1848) erworben. Im allgemeinen suchten die Vermittlungstheologen die Gedanken der alten Dogmatiker durch spekulative und religiöse Ideen zu verknüpfen und zu vertiefen; sachlich haben sie sich nicht weit von der üblichen Kirchenlehre entfernt („Jahrbücher für deutsche Theologie"; „Die deutsche Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben"). Die mit ihnen verwandte Erlanger Theologie schloß sich eng an Luther an; das Bekenntnis aber soll nicht ein formuliertes Lehrgesetz, sondern eine religiöse Grundwahrheit sein, die sowohl weiter ausgebaut als auch durch neue religiöse Erkenntnis erweitert werden kann. Aber dadurch, daß sie sich eng an Luther anschlossen und die Bibel als Norm der christlichen Wahrheit ansahen, kamen auch sie nicht über die übliche kirchliche Lehre hinaus; sie suchten nur den Zusammenhang derselben mit der Lehre Jesu und ihre Begründung in dieser wissenschaftlich nachzuweisen (Luthardt; Kirchenzeitung).

78. Der Materialismus vermochte die Religion nicht aus der Welt zu schaffen; wohl aber hat er zum Fall des schon längst erschütterten kirchlichen Dogmatismus beigetragen. Fechner und Lotze haben die realidealistische Philosophie begründet; sie mußten daher auch der Religionsphilosophie neue Wege zeigen. Fechner suchte in seinem Buche: „Die drei Motive und Gründe des Glaubens" (1863) nachzuweisen, daß auch die Wissenschaft vielfach auf den Glauben angewiesen ist und infolgedessen in unser Wissen etwas vom Glauben eingeht und umgekehrt; deshalb sucht er in der Verbindung von Wissen und Glauben das höchste Ziel in der Weltanschauung zu erreichen. Lotze wird durch die tiefe Innerlichkeit, mit der er die Welt erfaßte, zur Religion getrieben; er schafft sich in seiner Philosophie ein Weltbild, welches Verstand und Gemüt in gleicher Weise befriedigen kann. E. v. Hartmann entwickelte in seiner „Philosophie des Unbewußten" ein Weltbild, in dem das Unbewußte den absoluten Geist, Grund und Ursache der Welt, vertritt. Auch Wundt vertritt die Ansicht, daß das Denken von den gegebenen zu den nicht gegebenen Bedingungen des Daseins weitergehen muß oder daß die Vernunft die Aufgabe hat, die gegebene Erfahrung durch die Ideen zu ergänzen; auch er baut daher in seiner Philosophie eine real-ideale Weltanschauung auf, in der die Religion einen wichtigen Platz einnimmt. Die Theologie folgte nur langsam der Entwicklung der neuesten Philosophie; die Orthodoxie beachtete die letztere überhaupt nicht. Die liberale Theologie dagegen suchte die Bedürfnisse des menschlichen Gemüts mit denen des Verstandes in Einklang zu bringen und den Glauben mit der Erkenntnis zu versöhnen;

die großen Arbeiten auf dem Gebiete der Leben-Jesu-Forschung und der Bibelkritik der neuesten Zeit sind aus diesem Streben hervorgegangen. Eine scharfe Scheidung von Philosophie und Theologie ist auch ihr nicht möglich; denn es sind die Grundfragen der Welt- und Lebensanschauung, welche beide beschäftigen. Die Theologie kann nicht umhin, auch die Religion vom Standpunkte der Entwicklungslehre ins Auge zu fassen, sie soziologisch zu betrachten; denn auch in der Religionswissenschaft handelt es sich um das Verständnis der Ursachenreihen, die das Leben der Gegenwart gewirkt haben und wirken. Dieser Erkenntnis verschließt sich die sogenannte positive Theologie vollständig; für sie ist alle religiöse Erkenntnis einmal von Gott für alle Zeiten geoffenbart und darum auch unveränderlich, keiner Entwicklung fähig. Die Quellen, aus denen sie die Glaubenslehre schöpfen will, sind die vom heiligen Geist erleuchtete Vernunft, das kirchliche Bekenntnis und die Heilige Schrift; die höchste Autorität gebührt letzterer, aber das eigentliche Interesse haftet an der zweiten Instanz. Von Feuerbach an entwickelte sich die liberale Theologie immer kräftiger; deutlich kam sie in der Schrift: „Die christliche Glaubenslehre" (1840) von D. Fr. Strauß zum Ausdruck. Aber Strauß vermochte es nicht, den Materialismus zu überwinden; er hat daher zuletzt die religiöse Weltanschauung ganz verloren. Von Strauß ging Biedermann aus (Die freie Theologie oder Philosophie und Christentum, 1844; Christliche Dogmatik, 1869); er sieht es als Aufgabe der Theologie an, den in den Dogmen enthaltenen religiösen Kern begrifflich festzustellen, was von ihm unter dem Einfluß der Hegelschen Philosophie versucht wird.

Der Neukantianismus übte einen wesentlichen Einfluß auf Ritschl aus (1822—1889), der vorher unter Hegelischem Einfluß gestanden hatte; er ist auch von Lotze befruchtet worden, hat aber auch alle Bildungselemente der Theologie des 19. Jahrhunderts auf sich wirken lassen und zu einem einheitlichen Ganzen mit seinen philosophischen Anschauungen zu verschmelzen versucht (Die christliche Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung, 1870). Seine Absicht ist es, die christliche Religion als ein Ganzes aus der neutestamentlichen Offenbarung zu entnehmen; diese aber soll auf Grund der alttestamentlichen ihre Auslegung erfahren. Die biblischen Autoren dagegen mit ihren Ansätzen zur Theologie sind nicht maßgebend; die Religion soll überhaupt mehr innerlich, in ihren subjektiven Wirkungen, erfaßt werden. Alle dogmatischen Aussagen, insbesondere die Rechtfertigung und Versöhnung, lösen sich ihm auf in subjektiv psychologische Vorgänge, Werturteile und Willensakte, welche in der christlichen Gemeinde aus der Tatsache der Offenbarungen Christi abgeleitet werden; das Wahrheitsmoment der Ritschlschen Theologie ist die freilich schon vor ihm geltend gemachte Ansicht, daß alle dogmatischen Aussagen in Übereinstimmung stehen müssen mit der religiösen Erfahrung. Die christliche Religion ist das neue Leben, das die göttliche Offenbarung durch Christus in uns wirkt; sie muß sich daher eng an die geschichtliche Offenbarung resp. an die Person Christi anschließen und sich von der hellenischen „Meta-

physik" und „Mystik" ganz frei halten. Das neue Leben, das der Christ in der geistigen Gemeinschaft mit Christus in seiner Gemeinde (Kirche) erlebt, besteht in der geistigen Gemeinschaft mit Gott und dem durch diese gegebenen Bewußtsein der Freiheit und Sicherheit der Welt gegenüber. Der religiöse Glaube ist das Vertrauen oder die Überzeugung von der Gnade Gottes; er ergreift Gott nur in Christo, denn in ihm erfahren wir Gott als Liebeswillen. Der Endzweck der Welt ist das Gottesreich; seine Aufgabe besteht in der Organisation der Menschheit durch das Handeln aus Liebe. Gott hat das Gottesreich, setzt das Gottesreich als seinen Selbstzweck; er erzieht auch die Menschen durch Christum dazu. Christus ist „diejenige Größe in der Welt, in deren Selbstzweck Gott seinen ewigen Selbstzweck in ursprünglicher Weise wirksam und offenbar macht, dessen ganzes berufsmäßiges Wirken also den Stoff der in ihm gegenwärtigen Offenbarung Gottes bildet, oder in welchem das Wort Gottes menschliche Person ist"; dadurch hat er den Wert der Gottheit, ohne daß jedoch von einer Präexistenz oder Menschwerdung Christi geredet werden kann. Die Sünde, die sich aus der Natur des Menschen erklären läßt und also zu ihrer Erklärung des Dogmas der Erbsünde nicht bedarf, ist Widerspruch gegen Gott, Mangel an Vertrauen auf ihn; durch die Einwirkung der Person Christi auf den Menschen entsteht das Vertrauen zu Gottes Liebe und dadurch Erlösung von dem Schuldbewußtsein, das Bewußtsein der Sündenvergebung oder Rechtfertigung. Christus kann diese Tat vollbringen, weil er sein Berufswerk im strengsten Gehorsam gegen Gott leistete und sein Leben zum Opfer gestaltete; um der geistigen Gemeinschaft mit Christi willen vergibt deshalb Gott den Gläubigen die Sünde. Nun versöhnt sich der Mensch mit Gott, d. h. er vertraut ihm; dies bewährt sich im Glauben an die göttliche Vorsehung, in der Treue im irdischen Beruf, im Gebet, in der Liebe, in der Demut und in der Geduld. So wird der Mensch für das Reich Gottes vorbereitet; er macht es zu seinem Endzweck, er lebt in Gott. Ritschls Theologie fand viele Freunde, aber auch viele Gegner; in einzelnen theologischen Fragen, die aber die Kernpunkte der Lehre weniger berühren, gingen die Anhänger Ritschls schon anfangs auseinander. Der bekannte Philosoph E. v. Hartmann sagt von Ritschls Theologie (Das Wesen des Christentums in neuester Beleuchtung): „Was konnte dem praktischen Seelsorger bequemer sein als eine Theologie, die aus einem Munde kalt und warm zu blasen versteht, die den Armen am Geist durch göttliche Offenbarung und kirchliche Autorität imponiert, den Gebildeten aber die Bildlichkeit und Unangemessenheit der Symbole bereitwillig zugibt? Was der Regierung erwünschter als die Besetzung der Stellen mit Geistlichen, die die Autorität der Kirche und den Wortlaut der Dogmen aufrecht erhalten und dabei doch auch mit den Gebildeten und freier Denkenden sich erträglich zu stellen wissen?" Die Ritschlsche Schule gelangte daher bald in den Besitz der meisten und wichtigsten Stellungen; sie verdrängte die Anhänger der Orthodoxie und des Protestantenvereins. Aber bald zeigten sich die scharfen Gegensätze, die sich in ihr

vereinigten und die in der zweideutigen Stellung zu den Dogmen enthalten waren; alle aber hielten doch daran fest, daß eine historische Kritik der Dogmen unbedenklich im weitesten Umfang und nach dem schärfsten Maßstab geübt werden kann und soll, weil sie den eigentlichen Sinn der Dogmen niemals nehmen kann. Ritschls Bedeutung liegt zunächst in dem Protest gegen den Intellektualismus, wie er in dem Dogmatismus und in der Metaphysik der Theologie zum Ausdruck gekommen ist; demgegenüber betont er die Persönlichkeit Christi. Er weist die Meinung als unevangelisch zurück, als sei die Zustimmung des Verstandes zu allem, was in der Bibel steht und was die Kirche lehrt, der Glaube, der da selig macht, oder doch eine unerläßliche Vorbedingung des Glaubens. „Christum erkennen heißt, die Wahrheiten Christi erkennen, nicht aber, seine Naturen und die Art seiner Menschwerdung betrachten"; nicht wissen, was Christus an sich ist, sondern dessen selig gewiß sein, was Christus für mich ist und was er mir gebracht hat, das ist der seligmachende Glaube an Christum. Die geschichtswissenschaftliche Nachprüfung der Kunde von Jesus bringt es wie alle Geschichtswissenschaft mit ihren Mitteln bestenfalls zu einer ziemlich großen Wahrscheinlichkeit der äußeren Tatsächlichkeit Jesu auf Erden; eine unbedingte Gewißheit des Daseins Jesu kann kein irdisches Wissen von dem Vertrauen auf Jesus mir geben. Ritschls Theologie ist dem dogmatischen Konfessionalismus streng entgegengesetzt; aber sie entbehrt der scharfen Fassung in ihren einzelnen Lehren. Daher haben sich die Anhänger Ritschls aus den Kreisen der liberalen Theologie und der Vermittlungstheologie gesammelt; es gibt unter seinen Anhängern nicht wenige, die in wesentlichen Punkten von ihm abweichen. Wie mannigfaltig und verschieden aber auch die Richtungen unter den Schülern Ritschls sind, an seiner Methode der Forschung und Darstellung halten alle fest; diese beschreibt die Entstehung und Entwicklung der Religion auf Grund der psychischen Gesetze nach der individuell- und sozialpsychologischen Seite hin.

79. Die wissenschaftliche Theologie der Gegenwart ist bereits über Ritschl hinausgegangen; sie baut weiter mit den Mitteln, welche ihr die Geschichts- und Sprachwissenschaft bieten. Die Geschichte des neutestamentlichen Textes wurde durch sorgsame und nüchterne Verwertung von archäologischem und philologischem Material zur Interpretation der einzelnen Stellen wesentlich gefördert; man gewöhnte sich hier immer mehr daran, den Blick auf das Ganze zu richten und das Einzelne nur als Mittel zum Verständnis des Ganzen zu verwerten. Besondere Förderung erfuhr die Darstellung der Geschichte Jesu und die des apostolischen Zeitalters (Schmidt, Holtzmann, Weizsäcker, Pfleiderer); man emanzipierte sich hier einerseits immer mehr von der Dogmatik, mußte aber anderseits die Echtheit des Grundstocks der neutestamentlichen Schriften anerkennen. Auch auf dem Gebiete des Alten Testaments suchte man von einer geschichtlichen Gesamtanschauung her (Wellhausen, Stade u. a.) den Entwicklungsgang der israelitischen Geschichte und das Alter ihrer Urkunden zu bestimmen; die Pflicht und das Recht zu einer ent-

wicklungsgeschichtlichen Auffassung und historischen Kritik der alttestamentlichen Geschichte und ihrer Quellen wurde allgemein anerkannt, nicht aber mit gleicher Allgemeinheit die Ergebnisse. Es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß die Schriften des Alten Testaments, unsere Hauptquellen für die Geschichte Israels, aus einer Menge älterer und jüngerer Elemente bestehen, die entweder in einer bestimmten Absicht oder durch Zufall zu einem Ganzen vereinigt worden sind; ob die sogenannten Patriarchen historische oder mythische Persönlichkeiten sind und die Fragen, welche den Aufenthalt Israels in Egypten und den Auszug unter Mose berühren, gehören zu den Partien der ältesten Geschichte Israels, welche Gegenstand einer lebhaften Debatte sind. Die moderne Forschung spricht von Israels Geschichte als Teil der Weltgeschichte, Religionsgeschichte und Literaturgeschichte; einzelne Forscher verbinden diesen Gesichtspunkt mit dem heilsgeschichtlichen, weil sie der Ansicht sind, daß Gott Israel auf besondere Weise auserwählt und geleitet hat. Sehr wichtig ist das Verständnis der Auffassung, die Jesus und seine Apostel von der geschichtlichen Entwicklung der israelitischen Religion und ihren treibenden Mächten gehabt haben, die Beziehung des Alten Testaments zur Gedankenwelt Jesu und der Apostel; denn die richtige Erfassung der Person und Lehre Jesu tritt immer mehr in den Vordergrund des Interesses bei den evangelischen Christen. Das Alte Testament erscheint so gleichsam als ein Stück aus dem Lebensinhalt Jesu; dadurch aber erhält es einen bleibenden Wert für die richtige Auffassung des letzteren, wie überhaupt des neutestamentlichen Schrifttums. Aber man muß dabei wohl unterscheiden, was wesentlich und unwesentlich ist, was zeitliche und was bleibende Bedeutung hat; hiernach muß man den Wert der einzelnen Teile des Alten Testaments bemessen. Im ganzen sehen wir in der Bibelfrage zwei Richtungen miteinander kämpfen, die orthodoxe und die liberale; die erstere übersieht die Ergebnisse der Bibelkritik und sieht im Inhalte der Bibel die offenbarte Wahrheit; die andere geht mit der Bibelkritik Hand in Hand, sucht mit ihrer Hilfe tiefer in das geschichtliche Verständnis derselben einzudringen und den Bibelleser freizumachen von den menschlichen Hüllen der göttlichen Wahrheit, frei von den nationalen Beschränktheiten und allen vergänglichen Zeitansichten, welche die lebendige Auffassung der letzteren erschweren. Auch in der Kirchengeschichte kamen die Entwicklungsgedanken zur Geltung; auch sie wurde nach der streng historischen Methode bearbeitet, die Ranke u. a. in ihren profangeschichtlichen Werken zur Anwendung brachten, auch hier richtete man den Blick auf die Auffassung der Entwicklung des Ganzen (v. Hase, F. Chr. Baur, Hauck, Köstlin, Harnack u. a.). Einen einzigartigen Gegenstand der religionshistorischen Forschung bildet das Urchristentum; denn von der richtigen Erkenntnis desselben hängt die richtige Erkenntnis von Jesus ab. Die neuere Forschung hat die urchristlichen Berichte über Jesus einer strengen Kritik unterzogen und sieht bei der Darstellung von Jesu Leben und dem der Apostel möglichst von dem ab, was die fromme Begeisterung zur historischen Wirklichkeit hinzugetan hat; anderseits verkennt

sie nicht, daß der Christus der Apostel selbst der beste Zeuge für die Wirklichkeit und Art des historischen Jesus ist. Um den Schlüssel zum Verständnis dieser so wichtigen Zeit zu finden, hat man sich von jeher an die größte Persönlichkeit dieser Zeit, an Paulus, gehalten; man sucht seine Lehre als das Resultat einer langen Entwicklung und Produkt der philosophischen Gedanken einerseits und der Vertiefung in das griechische Alte Testament anderseits zu begreifen. Es gilt, das Urchristentum in einen größeren Zusammenhang hineinzustellen, seine Geschichte als einen Teil der Religions-, Kultur- und Menschheitsgeschichte zu begreifen. Besonderes Interesse wandte man der Dogmengeschichte, der Entwicklung der kirchlichen Lehre zu (F. Chr. Baur, Harnack u. a.); das Dogma, so lehrte Harnack, ist das Verständnis der christlichen Religion vom Standpunkt der griechischen Philosophie, „eine Konzeption des griechischen Geistes auf dem Boden des Christentums. Mit Hilfe der griechischen Philosophie sind so die einfachen religiösen Vorstellungen der christlichen Urzeit zu einem System der Religionsphilosophie umgebildet worden; erst die Reformation hat hier Halt gemacht und eine neue Auffassung des Christentums angebahnt, die sich von den Fesseln der griechischen Philosophie freizumachen und mit der heutigen Philosophie in Einklang zu bringen sucht. Alle diese Forschungen sind aber noch im Fluß begriffen; es sind die religiösen Strömungen der Gegenwart. Die Religionsphilosophie, deren Name sich zuerst am Ende des 18. Jahrhunderts findet, hat das Bestreben gehabt, die Theologie mit der Philosophie zu verbinden und dadurch der Theologie eine gemeinsame Grundlage zu geben; in ihr wird vom psychologischen, erkenntnistheoretischen, metaphysischen und historischen Gesichtspunkte aus über Dasein und Wesen Gottes, seine Stellung zur Welt und zum Menschen, sowie über die Religionsformen gehandelt.

80. Das 18. Jahrhundert hatte „sich", um mit Herder zu reden, „den Namen Philosophie mit Scheidewasser vor die Stirn gezeichnet; diese Philosophie wurde von der Aufklärung beherrscht und hatte zum Zwecke, durch klare Überlegung Aufklärung über die Probleme des Daseins zum Wohle der Menschheit zu verbreiten. Diesem Bedürfnis kam der von Locke ausgehende Empirismus entgegen, der als Sensualismus die Abhängigkeit des Geisteslebens von der umgebenden Welt, von der Reaktion der Sinne auf die Dinge der Außenwelt, lehrte; damit stellt er die Erfahrung als das einzige Erkenntnismittel hin und lehnt das logische Denken als solches ab. Gegen den Sensualismus erhob sich Berkeley, der die Empfindungsinhalte nicht als Wirkung äußerer Objekte auf die Sinne gelten ließ, sondern nur als in uns existierende Vorstellungen; er leugnete somit die Existenz der materiellen Welt und hielt die geistige für die allein wirkliche. In Frankreich entwickelte sich durch Voltaire, Helvetius u. a. der Sensualismus zum Materialismus; dieser Richtung trat neben Rousseau Hume entgegen, der wohl alle Ideen aus Sinneseindrücken ableitet, aber jeden Versuch, daraus metaphysische Folgerungen zu ziehen,

abweist. In Deutschland bildete Chr. Wolff die Leibnizsche Philosophie zu einem vom Empirismus beeinflußten Rationalismus aus; sein Wesen liegt in der ausschließlichen Wertung des begrifflichen Denkens gegenüber der Erfahrung durch Sinneseindrücke. Für ihn hängt daher die Erkenntnis der Dinge nicht von unseren Beziehungen zu ihnen ab, sondern sie wird allein durchs logische Denken erzeugt; daher kann sie sich auch, ohne von sinnlicher Erfahrung erzeugt oder bestätigt zu sein, auf die übersinnliche Welt, auf Gott und Unsterblichkeit der Seele, erstrecken. Aus der Leibniz-Wolffschen Philosophie ging die Popularphilosophie hervor, welche sich namentlich mit moralischen, ästhetischen und religiösen Fragen beschäftigte; sie war hauptsächlich die Philosophie der Aufklärung; denn sie wollte das natürliche Weltgeschehen so erklären, daß auch die moralischen und religiösen Erscheinungen daraus hergeleitet werden konnten.

Das war der Zustand des philosophischen Geisteslebens beim Auftreten Kants; in ihm ist er aufgewachsen. Er hat die verschiedenen Anschauungen, die in der Aufklärungsliteratur niedergelegt waren, in sich aufgenommen und ist durch die kritische Vergleichung derselben zu einer neuen Auffassung der Aufgabe und des Verfahrens der Philosophie gekommen; durch die kritische, prüfende Stellung, welche er der ganzen Philosophie vor ihm und zu seiner Zeit und allen philosophischen Problemen gegenüber einnahm, erhielt seine Philosophie den Namen Kritizismus. Unsere Erkenntnis fängt nach Kant allerdings mit der Erfahrung an; aber es gibt in uns etwas, was der Erfahrung vorhergeht, vor der Erfahrung mit dem Wesen unseres Geistes gegeben ist; diese angeborenen Funktionen unseres Geistes sind dazu bestimmt, „lediglich Erfahrungserkenntnisse möglich zu machen". Die Möglichkeit oder die Bedingungen der Erfahrung und der wissenschaftlichen Erkenntnis darzutun, bezeichnet Kant als die Aufgabe der kritischen Philosophie; sie unterscheidet sich von der üblichen Philosophie dadurch, daß sie erst das Vermögen oder Unvermögen der Vernunft zur Lösung der Erkenntnisprobleme prüft.

81. Kants (1724—1804) Jugendzeit fällt in die Zeit, wo die Reaktion gegen die Einseitigkeit des Rationalismus beginnt; aber erst er zeigt den Weg zur Überwindung desselben. Schon Rousseau und Hume, wie auch Lessing und Klopstock hatten Anläufe zur Überwindung gemacht, sie war ihnen aber nicht gelungen; im Pietismus dagegen war aus den Bedürfnissen des Gemüts eine ebenso einseitige Gegenströmung entstanden. Dieser Pietismus wirkte auf die Geistesentwicklung Kants ein, stieß ihn aber durch seinen äußerlichen Formalismus ab; dies und die Kraft des selbständigen Denkens, die sich immer stärker in ihm regte, führte ihn zum Studium der Naturwissenschaft, Mathematik und Philosophie hin. Und diese Wissenschaften lehrte er auch an der Universität Königsberg, an der er nach Ablauf der Hauslehrerjahre als Lehrer bis an sein Lebensende wirkte; sie flossen aber zuletzt zusammen in der Philosophie. In dieser war zur Zeit, als Kant studierte, das Leibniz-Wolffsche System herrschend; Kants Lehrer der Philosophie reproduzierte nur die Gedanken des Meisters.

Sehr wertvoll war für Kant das Studium der Mathematik; hier lernte er das strenge logische Denken kennen. Kant bewegte sich anfangs in dem herrschenden System der Leibniz-Wolffschen Philosophie; aber bald wurde er durch das Studium der englischen und französischen Philosophen (Locke, Berkeley, Hume, Voltaire, Rousseau u. a.) und eigenes Nachdenken in andere Bahnen gelenkt. Er wandte sich zunächst gegen den damaligen Schulbetrieb der Philosophie, bei dem man von der Metaphysik ausging; Kant ging vielmehr von der Wissenschaft aus, und in den Mittelpunkt der Wissenschaft stellte er im Laufe der Entwicklung seiner philosophischen Anschauungen immer mehr den Menschen und das Interesse am Menschlichen, die unbefangene Kenntnis des Menschen, des Naturschauplatzes seines Lebens und Wirkens, seines Ursprungs, seiner Kräfte und seiner Bestimmung. Von der Betrachtung des Kosmos und seiner Entstehung und Entwicklung ging er aus; die sich hierbei ergebenden Fragen beantwortet er ohne Rücksicht auf die Lehren der Kirche dem damaligen Standpunkt der Wissenschaft entsprechend. Er knüpfte an Newton an und zeigte, wie durch immanente Betätigung physischer Kräfte kosmische Systeme entstehen und vergehen; das wunderbare und willkürliche Eingreifen eines außerweltlichen Gottes ist für seine Erklärung weder nötig noch brauchbar. Seine diesbezügliche Theorie, die er zuletzt (1755) in der „Naturgeschichte und Theorie des Himmels" zusammenfaßte, wurde von Herschel bestätigt und von Laplace in einigen Punkten modifiziert; sie wird im allgemeinen noch heute als Kant-Laplacesche Theorie anerkannt. Unter dem Einfluß von Locke und Hume wandte er sich dann der Erforschung des Geisteslebens zu; er suchte nunmehr die Fragen nach dem Wesen und der Bestimmung des Menschen zu beantworten. In der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht" (die er erst 1798 veröffentlichte) fand auch die empirische Psychologie einen Platz; ja auch die Pädagogik wurde in ihr als Charakterologie der Lebensalter behandelt, aber erst 1803 veröffentlicht. Durch diesen Gang in seiner Geistesentwicklung wurde Kant vor der Einseitigkeit des Empirismus und des Rationalismus bewahrt; die Erfahrung erschien ihm als Grundlage aller Erkenntnis, die durch die Verarbeitung derselben mittels des Denkens zustande kommt. Er suchte nun die der Seele innewohnenden Formen und Kategorien, die beim Denken in Erscheinung treten, und mit welchen derselbe die in der Erfahrung gegebenen Tatsachen erfaßt, näher zu bestimmen und zugleich zu zeigen, daß dieselben nur innerhalb der Erfahrung zur Anwendung kommen können; er nannte dieses Verfahren Kritik und stellte seine kritische Methode der dogmatischen der Wolffschen Philosophie entgegen, weil diese mit ihren Behauptungen auftritt, ohne vorher die Natur und die Grenzen des menschlichen Erkenntnisvermögens untersucht zu haben. In der „Kritik der reinen Vernunft" (1781) beginnt er mit einer Untersuchung der menschlichen Erkenntnis und unterzieht sowohl den Empirismus wie den Rationalismus einer scharfen Kritik; er zeigt, daß die menschliche Erkenntnis nicht bloß, wie der Empirismus behauptet, aus der Erfahrung, aber auch nicht bloß, wie der Rationalismus behauptet,

aus dem Verstand, sondern aus beiden Quellen stammt. Von diesem Gesichtspunkte aus unterzog er nun alle Gebiete des menschlichen Geisteslebens und die darüber aufgestellten Ansichten einer kritischen Betrachtung; er sucht über alle Gebiete menschlichen Wissens und Strebens zur vollen Klarheit zu kommen. Daher werden in immer wiederholten Ausführungen dieselben Probleme erörtert; ein einheitlicher Standpunkt ist nicht festgehalten, weshalb an Widersprüchen und Fehlschlüssen kein Mangel ist. Von hier aus gehen nun Kants Untersuchungen auf andere Gebiete des Wissens und Glaubens über, um die drei Fragen zu beantworten: 1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen?; es erschienen weiterhin die „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" (1784), die „Kritik der praktischen Vernunft" (1787), die „Kritik der Urteilskraft" (1790) und die „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" (1793). Die in diesen Schriften niedergelegten Anschauungen standen in schroffem Gegensatz zu den philosophischen Richtungen der Zeit, besonders aber zu der Welt- und Lebensanschauung der kirchlichen Orthodoxie, die unter Wöllner und Bischofswerder zur Herrschaft gelangte und in Wöllners Religionsedikt (1788) ihre Sanktion erhielt; vor der nach diesem Edikt niedergesetzten Ober-Examinationskommission, welche jeden Beamten auf seine Rechtgläubigkeit und Gesinnungstüchtigkeit zu prüfen hatte, konnte daher Kant keine Gnade finden. Ein Aufsatz über den „Kampf des guten Prinzips mit dem bösen" wurde von der Zensur zurückgewiesen, weil er dem Wöllnerschen Religionsedikt nicht entsprach. Man glaubte damit die Revolution, welche als Frucht des Unglaubens in Frankreich so verderblich wirkte, von Deutschland fernzuhalten; den Aufklärern in Deutschland traute man dasselbe zu wie denen in Frankreich. Nun veröffentlichte Kant die innerlich zusammenhängenden Abhandlungen unter dem Titel: „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft". Wegen der in dieser Schrift niedergelegten Gedanken wurde er zur Verantwortung gezogen und ihm verboten, dergleichen Schriften und Lehren von sich ausgehen zu lassen. Kant fügte sich diesem Verbot, weil er der Ansicht war, daß „alles, was man sagt, wahr sein muß", daß es aber darum nicht auch Pflicht ist, „alle Wahrheit öffentlich zu sagen".

Um die gestellte Aufgabe, eine neue Philosophie nach neuer Methode zu schaffen, lösen zu können, mußte sich Kant zunächst mit der Erkenntnistheorie beschäftigen, welche nach dem Wesen und Ursprung der Erkenntnis fragt; er will aus den Gegensätzen zwischen Sensualismus und Rationalismus herauskommen und daher zunächst die notwendigen Gründe des Erkennens entwickeln, um den notwendigen gemeinsamen Grund aller Versuche der Begründung einer philosophischen Welt- und Lebensanschauung zu finden. Er prüft in der „Kritik der reinen Vernunft" die menschliche Vernunft auf die Zuverlässigkeit des Erkennens und die von ihr erzeugten Begriffe auf ihre Gültigkeit; er fand dabei neben den durch reine Verstandestätigkeit, unabhängig von der Erfahrung gefundenen und daher allgemeinen und notwendigen Erkenntnissen der Mathematik und Meta-

physik die von den Tatsachen der Erfahrung abhängigen, vom Verstande aus ihnen abgeleiteten, durch die Erfahrung immer kontrollierbaren und verbesserungsfähigen Erkenntnisse der Naturwissenschaft, Geschichte und Sprachwissenschaft. Hume, so mußte Kant zugestehen, hat recht, wenn er behauptet, daß alle Erkenntnisse über die Dinge nur dadurch gewonnen werden, daß wir uns auf Grund der Beobachtung Gedanken über ihren Zusammenhang bilden; aber, so schloß er nun weiter, das letztere kann nur nach den Gesetzen unseres eigenen Geistes geschehen. „Der Verstand schöpft seine Gesetze nicht aus der Natur, sondern schreibt sie dieser vor"; er erhält aber zu diesen Gesetzen den Anstoß von außen (Reiz), wodurch in uns Empfindungen entstehen, aus denen sich das Geistesleben mit seinen Vorstellungen und Gedanken entwickelt. Raum und Zeit, so hatte er in der Mathematik erkannt, sind nicht von der Anschauung abgezogene, aus ihr abstrahierte Begriffe, sondern liegen in der Anschauung eines Dinges eingeschlossen; weil nur mit ihrer Hilfe die Anschauung resp. überhaupt Erfahrung zustande kommt, so sind sie vor ihr gegeben (a priori) und also Bedingungen der Anschauung. In den durch die Sinne vermittelten Empfindungen sind die ursprünglichen, nicht weiter auflösbaren Elemente alles Erkennens gegeben; sie erhalten durch die räumlichen und zeitlichen Beziehungen eine feste Ordnung in den Anschauungen, weshalb Raum und Zeit Formen der Anschauung sind, die nicht den Dingen, sondern dem Verstande angehören und von ihm in die Dinge hineingetragen werden. Unsere Anschauungen sind also ein Produkt der aufnehmenden und denkenden Tätigkeit; sie sind sinnlich-geistig. „Verstand und Sinnlichkeit können bei uns nur in Verbindung Gegenstände bestimmen; ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben und ohne Verstand keiner gedacht werden." Da nun, so folgert Kant weiter, Empfindungen und Anschauungsformen und mithin auch die Anschauungen, welche der Verstand im Denken weiter verarbeitet, uns angehören, so wissen wir nicht, was die Dinge an sich, unabhängig von der Erfahrung, sind. Das Ding ist da, auch wenn das wahrnehmende Subjekt nicht da ist; denn die Einwirkung auf unsere Sinnlichkeit muß von ihm herrühren. Aber die Erscheinung von dem Ding ist nur für ein wahrnehmendes Subjekt da; sie, die uns als Ding gilt, existiert nicht ohne Beziehung auf ein wahrnehmendes Subjekt, ist aber nicht das Ding an sich. Was wir also schließlich von den Dingen wissen, ist durch die Wahrnehmung gegeben; „uns ist wirklich nichts gegeben als die Wahrnehmung und der empirische Fortschritt von dieser zu andern möglichen Wahrnehmungen." Auch uns selbst erfassen wir im Bewußtsein, nicht wie wir in Wirklichkeit sind, als Ich an sich, sondern nur so, wie wir uns in unserer subjektiven Auffassung erscheinen; das Ich an sich ist unerkennbar. Bei der Wahrnehmung der Dinge müssen wir demnach dreierlei unterscheiden: 1. die subjektive Wahrnehmung in einem bestimmten Subjekt; 2. die an sich seiende Wirklichkeit ohne alle Beziehung auf ein wahrnehmendes Subjekt; 3. die objektive Erscheinungswelt, wie sie für alle Subjekte mit gleicher Organisation existiert. Die erste Existenz ist

individuell nach der Individualität des wahrnehmenden Subjekts; die zweite ist außerhalb der Formen der sinnlichen Anschauung und daher dem menschlichen Erkennen nicht erreichbar; die dritte ist die gegebene Erscheinungswelt, wie sie durch die allgemeingültigen Naturgesetze bedingt ist, und der eigentliche Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung. Für die tierische (sinnliche) Intelligenz existiert nur eine subjektive Welt mit zufälligen assoziativen Verknüpfungen der Empfindungen; die menschliche Intelligenz bildet auf Grund der subjektiven Empfindungen (Wahrnehmungen) die Vorstellung von Objekten und einem großen, allumfassenden, für alle gültigen, gesetzmäßigen Zusammenhang aller Objekte, die objektive Weltanschauung.

Die Psychologie ist für Kant eine Sammlung rein empirischer Tatsachen; im wesentlichen schließt er sich an Wolff an. Er geht teils von der Vierteilung des Seelenlebens in ein sinnliches und geistiges Erkenntnis- und ein sinnliches und geistiges Begehrungsvermögen aus; teils nimmt er drei Seelenvermögen (Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen) an. Tritt die Vernunft im Erkenntnisvermögen auf, so heißt sie theoretische Vernunft; tritt sie im Begehrungsvermögen auf, so heißt sie praktische Vernunft. Alle Schlüsse, welche die rationale Psychologie über die Immaterialität, Substantialität (Beharrlichkeit), Personalität und Einfachheit der Seele nachweisen wollte, sind nach Kant Fehlschlüsse; denn sie machen das an Inhalt gänzlich leere „Ich" zu einem für sich bestehenden Wesen und können uns zudem die Erscheinungen des Seelenlebens nicht erklären. Die empirische Psychologie gehört nach Kant zur angewandten Philosophie; sie ist daher aus der reinen Philosophie oder Metaphysik zu verbannen. Was Kant aus der Psychologie behandelt, das schließt er in seine Erkenntnistheorie ein; es erscheint als Teil derselben.

Die Verbindung des Mannigfaltigen kann nie durch die Sinne zu uns kommen, also auch nicht in der sinnlichen Anschauung enthalten sein; sie wird vielmehr vom Subjekte, von der Spontaneität des Verstandes, vollzogen, die im Selbstbewußtsein ihre Wurzel hat. Diese spontane Tätigkeit, welche die durch die Anschauung gegebenen mannigfaltigen Vorstellungen im Selbstbewußtsein zusammenfaßt, heißt Apperzeption; sie ist transzendental, weil sie vor aller Erfahrung da ist. Ihr gegenüber steht die empirische Apperzeption, welche die Vorstellungen nach den Gesetzen der Assoziation verbindet und daher keine notwendigen Vorstellungsverbindungen, keine Erkenntnis, vermitteln kann. Kants transzendentale Apperzeption ist also wie bei Leibniz die Bedingung der logischen Verknüpfung der Vorstellungen, des Denkens; es ist die spontane Tätigkeit der Seele. Er hat aber den Begriff schärfer gefaßt wie Leibniz, der denselben zum erstenmal in die Philosophie eingeführt hat. Was Leibniz schwache Perzeptionen nennt, denen das deutliche Bewußtsein fehlt, das ist für Kant die empirische Apperzeption; dagegen ist das, was Leibniz als Apperzeption bezeichnet, die starken und bewußten Perzeptionen und die denkende Erfassung des Bewußtseinsinhaltes, bei Kant die transzendentale Apper-

zeption. Sie ist bei Leibniz eine absolut spontane Tätigkeit, da nach seiner Ansicht die Seele ihre Vorstellungen aus sich, durch sich und von sich selbst erzeugt; Kant läßt aber auch die Erfahrung mitwirken. Bei ihm ist das Selbstbewußtsein die Wurzel der Apperzeption, also deren Voraussetzung; mit ihm, das angeboren ist, ist sie gegeben und ist nicht, wie bei Leibniz, die Frucht einer langen Entwicklung.

Mittelst des Verstandes, durch das Denken, verarbeitet der Mensch die Anschauungen (Vorstellungen) zu Begriffen; „Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer". Die Verknüpfung der Begriffe zu Urteilen und Schlüssen nach den Regeln der Kausalität, des Verhältnisses von Ursache und Wirkung, kann nach Kant wie Raum und Zeit nicht aus den Dingen abstrahiert werden, sondern gehört unserem Erkenntnisvermögen an und wird von uns in die Dinge hineingetragen; Ursache und Wirkung sind die Formen des Verstandes. Raum, Zeit und Kausalität sind also nach Kant a priori, d. h. vor aller Erfahrung; sie sind die ursprünglichen Voraussetzungen aller Erfahrung. Der Mensch trägt so durch die Kausalität die Gesetzmäßigkeit in die Natur hinein und sieht sie infolgedessen als ein von Gesetzen beherrschtes einheitliches Ganzes an. Aber immerhin liegen der Verstandestätigkeit die von der Außenwelt ausgehenden Eindrücke zugrunde; ohne dieselben können Wahrnehmungen nicht zustande kommen, und der Verstand kann ohne sie nicht tätig sein; die Verstandestätigkeit erstreckt sich demnach auch nur auf die Erfahrungswelt und endigt mit ihr. Der Empirismus resp. Sensualismus hat mit der Behauptung recht, daß es keine Erkenntnis ohne Erfahrung, ohne Sinneseindrücke gibt; der Rationalismus hat recht, wenn er behauptet, daß die Sinneseindrücke und Einzelerfahrungen mit den Formen des Verstandes geordnet werden müssen, wenn sie zu Erkenntnissen werden sollen. Das wahre Weltbild entsteht also durch das Zusammenwirken aller geistigen Energien; dadurch kommen die Gesetze aus der Erfahrung zustande. Sie sind allgemein und notwendig; sie sind durch das Zusammenwirken der Sinneseindrücke (Erfahrung) mit den geistigen Energien gewonnen und beherrschen nun beide als Kausalgesetz.

Das letzte Glied der Erfahrung und somit auch des Verstandes in seiner Gesamtheit, der Gedanke des Ganzen der Natur, ist das Unbedingte, das uns „nicht in einer bestimmten, wohlumgrenzten Vorstellung, wie es die eines sinnlich wahrgenommenen Gegenstandes ist, sondern in einer unbestimmten, allgemeinen, mehr oder weniger schematischen Vorstellung erscheint; wir nennen sie eine Idee und bezeichnen das Vermögen der Ideen als Vernunft". Die Idee ist nicht Gegenstand der Erkenntnis; sie gibt die Richtung an, welche unsere Vernunft einschlagen muß, um das Bild der Wirklichkeit auszugestalten; „Ideen sind Grenzpunkte menschlicher Erkenntnis, als solche aber gleichzeitig auch deren Zielpunkte". Für die göttliche Intelligenz fallen Sein und Denken zusammen; ihr Erkennen ist absolutes Erkennen. Sie erkennt das Ding an sich, weil sie es durch ihr Denken setzt; in ihr sind daher auch nur die absoluten Ideen enthalten.

Die menschliche Erkenntnis muß sich also auf die Erfahrung beschränken und alles über die Erfahrung Hinausgehende dem Glauben zuweisen; alle Versuche, das Dasein Gottes und die Unsterblichkeit aus Vernunftgründen zu beweisen, sind daher vergeblich. Durch die Erfahrung und das Denken im Verein bildet sich der Mensch aber eine Welt- und Lebensanschauung; da sich diese aber auf diese beiden Fundamente der Erkenntnis beschränken muß, so kann sie nicht vollständig sein, sondern bedarf einer Ergänzung. Unsere Vernunft enthält den unabweisbaren Antrieb, die Erfahrung zu überschreiten und zu den Erscheinungen einen letzten Grund, zum Bedingten ein Unbedingtes zu suchen; zur Erkenntnis, welche den Verstand (die theoretische Vernunft) befriedigt, muß der Glaube kommen, welcher das Gemüt (die praktische Vernunft) befriedigt.

Unser Erkennen ist also in den Grenzen der räumlich, zeitlich und kausal bedingten Erfahrung eingeschlossen; unser Denken strebt unvermeidlich darüber hinaus. Es will zu den äußersten Grenzen, zum absoluten Ganzen aller möglichen Erfahrung durchdringen, um deren Vollständigkeit und Einheit zu entdecken; die Vernunft strebt nach voller Befriedigung, die ihr die Verstandesbegriffe nicht geben. Das geschieht in der Logik durch den Schluß, indem ein Einzelurteil (Untersatz) unter ein Allgemeinurteil (Obersatz) geordnet (subsumiert) und so die Schlußfolgerung gefunden wird (deduktive Methode); auf diesem Wege sucht die Vernunft nun „zu der bedingten Erkenntnis des Verstandes das Unbedingte, wodurch die Einheit desselben vollendet wird"; sie sucht die Vernunftbegriffe oder Ideen. Will man die Gültigkeit der Erkenntnis gegen allen Zweifel schützen, so muß man zeigen, daß die Gegenstände selbst erst durch die aprioriischen Erkenntniselemente erzeugt werden; geschieht dies, so ist es notwendig, daß die Dinge genau so sind, wie sie von uns vorgestellt werden. Was sich aber der Form von Raum und Zeit entzieht, kann nie Gegenstand der Erfahrung werden; unsere Erfahrung ist durch die uns eigentümliche räumlich-zeitliche Auffassung bestimmt. In der Mathematik und Naturwissenschaft liegen nach Kant synthetische Urteile a priori vor; sie bilden darin die nicht auf Erfahrung beruhenden reinen Bestandteile, die diesen Disziplinen den Charakter strenger Wissenschaft verleihen. Urteile, bei denen der Prädikatsbegriff bereits im Subjektsbegriff enthalten ist (alle Körper sind ausgedehnt) und also durch Analyse des letzteren gewonnen wird (Körper — ausgedehnt), sind analytische Urteile; synthetische Urteile sind solche, bei denen das Prädikat dem Subjekt als etwas Neues hinzugefügt wird (alle Körper sind schwer). Die analytischen Urteile erweitern unsere Erkenntnis nicht, sondern erläutern nur den Begriff, den wir bereits von der Sache haben; die synthetischen Urteile dagegen enthalten eine Erweiterung unserer Erkenntnis.

Kant faßt wie Baumgarten die Ästhetik in seiner „Kritik der reinen Vernunft" und in der „Kritik der Urteilskraft" als die Lehre von der Sinnlichkeit auf, aber im Unterschied zu Baumgarten als „a priori"; sie hat es also mit Raum und Zeit als den Formen der Sinnlichkeit zu tun

und ist von der Existenz der Gegenstände völlig unabhängig. Das ästhetische Prinzip ist das Gefühl; aber das ästhetische Gefühl ist nur das Gefühl des Wohlgefallens, das ohne alles Interesse, doch allgemein und unmittelbar ist. Es wächst aus dem freien Spiel der Gemütskräfte; es äußert sich als Einbildungskraft und Verstand im Schönen und als Einbildungskraft und Vernunft im Erhabenen. Das Geschmacksurteil beansprucht subjektive Allgemeingültigkeit; es mutet andern dasselbe Wohlgefallen zu und sinnt also auf Einstimmigkeit im ästhetischen Urteil (ästhetischer Gemeinsinn, ästhetische Idee). Dieses einstimmige ästhetische Urteil, die ästhetische Idee, ist im Grunde übersinnlich; sie ist der Schlüssel und das Prinzip des Geschmacks. Sie wird vom Genie hervorgebracht; dieses ist „das Vermögen ästhetischer Ideen, die angeborene Gemütsanlage, durch welche die Natur der Kunst die Regel gibt". Das Kunstwerk kann daher nicht wissenschaftlich gelehrt, sondern muß vom Meister nach dem ihm vor Augen stehenden Ideal vorgemacht werden; daher besteht auch die Vorbereitung resp. Erziehung zur Kunst in der „Kultur der Gemütskräfte". Die ästhetische Beurteilung schließt also alle Beurteilung für Zwecke und Werte aus; sie beschränkt sich nur auf die Form. Durch den ästhetischen Genuß aber hebt sich der Mensch über die Sphäre des Alltags empor; er lernt eine höhere, reinere Form des Seins und Lebens kennen und empfängt von da aus Anregungen zu einer höheren Auffassung der Wirklichkeit.

In der „Kritik der reinen Vernunft" beschäftigt sich Kant mit dem Erkennen der Wirklichkeit; da wir aber das Dasein nicht nur mit dem Verstande erfassen, sondern auch mit dem Willen gestalten, so stellt sich neben die philosophische Theorie des Erkennens die Theorie des praktischen Handelns. Wir fragen nicht bloß nach der Wirklichkeit der Dinge und nach ihrer Beschaffenheit, sondern auch nach dem Werte derselben; der Wert aber ist ein ursprüngliches Gefühl, mit dem wir unsere Vorstellungen beschreiben, das sich aber nicht beschreiben läßt. Das Wertvolle soll sein, sein Gegenteil soll nicht sein; das gilt bei Kant besonders vom sittlichen Wert. In der „praktischen Vernunft" richtet daher Kant das Gebäude der Ethik auf; diese beschäftigt sich mit den sittlichen Werten. In der „Metaphysik der Sitten" hat Kant dieses Gebäude weiter ausgebaut; er sucht die sittliche Welt auf ihre Grundlagen zurückzuführen, indem er die Urteilsweise des sittlichen Bewußtseins untersucht, welches in der Gesamtheit der sittlichen Kultur einer Epoche zum Ausdruck kommt. Er findet dabei neben den Regeln für das menschliche Handeln, die aus der Einsicht stammen, auch solche, welche wie Raum, Zeit und Kausalität nicht aus der Erfahrung stammen und für alle vernünftigen Menschen bedingungslose Geltung haben; das sind die Sittengesetze, die in der Natur des Menschen als Vernunftwesen begründet sind und sich im Gewissen als kategorischer Imperativ offenbaren. Der kategorische Imperativ legt uns eine Verbindlichkeit auf, der wir uns nicht entziehen können; es ist das Handeln nach sittlichen Grundsätzen. „Die Handlung, die nach diesem Gesetz, mit Ausschluß aller Bestimmungsgründe aus Neigung, objektiv praktisch ist, heißt

Pflicht"; sittlich handelt nur, wer pflichtgemäß, „nicht aus Liebe und Zuneigung zu dem, was die Handlungen hervorbringen sollen", handelt. Sittliche Grundsätze (Maximen) sind solche, welche für alle verbindlich sind; sie lassen sich nach Kant alle in die allgemeine Gesetzesform fassen: „Handle so, daß du jederzeit wollen kannst, der einzelne Grundsatz (die Maxime), welcher dich im einzelnen Falle leitet, möge ein allgemeines Gesetz für die ganze Menschheit werden." Beim Menschen tritt zunächst die Sinnlichkeit in einer Mannigfaltigkeit von Trieben hervor, welche durch die Außenwelt zu Begehrungen gereizt werden und auf Befriedigung (Glückseligkeit) hinausgehen; ihnen steht die Vernunft gegenüber und bringt eine Gesetzgebung für das Handeln, das Sittengesetz, hervor. Die materiellen, die praktischen Prinzipien können nur durch die Erfahrung festgestellt werden, weil sie nur dadurch zum Bestimmungsgrunde des Willens werden, daß das Subjekt Lust oder Unlust an ihnen hat; da nun die Empfänglichkeit für Lust und Unlust bei den verschiedenen Subjekten verschieden ist, so können die materiellen Prinzipien mit ihrem empirischen Charakter niemals ein praktisches Gesetz abgeben; denn es fehlt ihm die objektive Notwendigkeit. „Wenn ein vernünftiges Wesen sich seine Maxime als praktische allgemeine Gesetze denken soll, so kann es sich dieselben nur als solche Prinzipien denken, die nicht der Materie, sondern nur der Form nach den Bestimmungsgrund des Willens werden." Den materiellen Prinzipien, der praktischen Beziehung der Objekte aufs Begehrungsvermögen, liegt die Lust und Unlust, also die Selbstliebe oder die Glückseligkeit zugrunde; „glücklich zu sein ist notwendig das Verlangen des vernünftigen oder endlichen Wesens und also ein unvermeidlicher Bestimmungsgrund seines Begehrungsvermögens", denn der Mensch hat Bedürfnisse, deren Befriedigung mit Lust oder Unlust verbunden ist. Da aber, wie erwähnt, die Empfänglichkeit für diese Lust oder Unlust bei verschiedenen Subjekten verschieden ist, so ist auch der Begriff der Selbstliebe oder der Glückseligkeit sehr verschieden; weil dieser Bestimmungsgrund des Willens also subjektiv ist, kann er nicht allgemein praktisches Gesetz werden. Wir haben aber bei unserm Handeln das Bewußtsein, daß es eine Notwendigkeit ist und nicht eine Sache der Willkür, daß es wie unser Erkennen bestimmten Gesetzen unterliegt; daher wird unser Wille auch nicht nach dem Erfolg, sondern nur als Wille beurteilt; daher ist das Sittengesetz ein formales Prinzip, das von der Vernunft festgestellt wird. Aus der Tatsache, daß der Mensch nicht bloß ein vernünftiges, sondern auch ein sinnliches Wesen ist, erklärt sich die imperative Form des Sittengesetzes; denn hier muß die Vernunft den widerstrebenden Willen zum Gehorsam gegen ihre Gesetze nötigen, damit er das Moralgesetz nicht um irgend eines Zweckes, sondern allein um des Gesetzes willen befolge. Der Wille ist gut, wenn er pflichtgemäß ist, d. h., wenn er das Sittengesetz befolgt aus Achtung vor demselben. Der menschliche Wille ist dadurch bestimmt, daß Vernunft und Sinnlichkeit überall im Handeln zusammenkommen, indem jene den Willen der Form nach bestimmt, diese die Materie des Begehrens liefert; Vernunft ohne Sinn-

lichkeit liefert den göttlichen Willen, Sinnlichkeit ohne Vernunft den tierischen. Die Moralität des Menschen beruht auf der Bindung der sinnlichen Triebe durch die Vernunft; „die Sittlichkeitsgesetze legen also dem Menschen eine Nötigung auf, sie verpflichten ihn, und das, was aus dieser Nötigung oder Verpflichtung entspringt, ist im Einzelfall die pflichtmäßige Handlung, im allgemeinen die pflichtmäßige Gesinnung" (kategorischer Imperativ). Nur die Vorstellung der Pflicht allein soll das sittliche Handeln leiten; durch jedes andere Motiv, das sich ihr beigesellt oder unterschiebt, wie z. B. Neigung, wird der sittliche Charakter einer Handlungsweise aufgehoben. Für das sittliche Handeln des Menschen lautet demnach der kategorische Imperativ im allgemeinen: „Mache das Sittengesetz zum alleinigen Bestimmungsgrunde deines Willens," oder: „Handle so, daß deine Maxime zu einem Naturgesetz handelnder Wesen tauglich ist."

Soll über eine Handlung ein sittliches Urteil gefällt werden, so vergleicht man sie mit der sittlichen Norm, der eine Handlung entsprechen muß, wenn sie für sittlich gelten soll; in dem sittlichen Urteil kommt die sittliche Idee, die Idee der Kultur zum Ausdruck. Entspricht die Handlung dieser Idee nicht, so ist sie unsittlich; der Handelnde hat sich in diesem Falle nicht von der sittlichen Idee (Norm) leiten lassen, sie war dem Bewußtsein des Handelnden nicht gegenwärtig, hat in seinem Bewußtsein die Handlung nicht bestimmt. Hat eine solche Bestimmung der Handlung durch die sittliche Norm aber stattgefunden, so ist die Handlung sittlich; der Mensch hat sich selbst in seinem Handeln durch das Bewußtsein der sittlichen Aufgabe bestimmt. Moralisch handelt also der Mensch, wenn er sich bei seinem Tun lediglich vom Sittengesetz bestimmen läßt; die Tat scheint an moralischem Wert zu gewinnen, je größer der vorhergehende Kampf gegen die Neigung ist. Weil so das sittliche Handeln ein Handeln nach eigenen, von unserer praktischen Vernunft gegebenen Gesetzen ist, also ohne jeden äußeren Zweck vor sich geht, und die „bloße gesetzgebende Form der Maxime allein zum Gesetze dienen kann", so ist es ein freies Handeln; die sittliche Gesetzgebung ist eine Tat der sittlichen Freiheit. Freiheit des Willens bedeutet also Unabhängigkeit „von dem Naturgesetz der Erscheinungen, nämlich dem Gesetz der Kausalität"; da mithin beim freien Willen die empirischen Bedingungen nicht zur Geltung kommen können, so muß die gesetzgebende Form der Maxime der Bestimmungsgrund des Willens sein. Die Eigentümlichkeit des sittlichen Willens besteht also darin, daß nicht die Materie desselben, sondern allein die Form des Gesetzes den Willen bestimmt; der Inhalt des sittlichen Wollens muß also aus dem moralischen Gesetz abgeleitet werden. „Wie ein Gesetz für sich und unmittelbar Bestimmungsgrund des Willens sein könne (welches doch das Wesentliche aller Moralität ist), das ist ein für die menschliche Vernunft unauflösliches Problem". Zum Bestimmungsgrund des Willens kann aber das moralische Gesetz nur dann werden, wenn alle sinnlichen Bestimmungsgründe zurückgedrängt werden; nur in diesem Falle handelt der Mensch frei. Unter dieser Freiheit ist nicht das Handeln nach inneren, durch unsere

eigenen Kräfte hervorgebrachten Vorstellungen oder Begierden zu verstehen; das ergibt allenfalls eine psychologische, aber nicht die wahre Freiheit, bei welcher wir von den Zeitbedingungen völlig absehen müssen. Nur der sittlich freie Mensch ist eine sittliche Persönlichkeit; aus sittlichen Persönlichkeiten aber soll sich die Menschheit zusammensetzen. Deshalb fordert man von jedem Menschen, der sich der Gemeinschaft der Menschen würdig zeigen will, daß er die sittlichen Forderungen aus objektiven Vernunftgründen erfüllt; denn nur so kommt die Idee der Gemeinschaft der Freien zur Verwirklichung. Eine solche Freiheit, eine völlige Übereinstimmung unserer Gesinnung mit dem Sittengesetz, ist aber in der Welt der Erfahrung nicht möglich, weil hier überall das Gesetz der Kausalität herrscht und sich daher die Sinnlichkeit vom Handeln nicht ausschließen läßt; sie gehört einer Welt an, die nur noch denkbar, nur allgemein für den menschlichen Intellekt noch faßbar (intelligibel) ist. Der Mensch ist bei seinen Willensbestimmungen in dieser Welt an die Naturgesetze und sein psychisches Vermögen gebunden; seine sittliche Freiheit ist dadurch beschränkt. „Alle Handlungen vernünftiger Wesen, sofern sie Erscheinungen sind, stehen unter der Naturnotwendigkeit; eben dieselben Handlungen aber, bloß respektive auf das vernünftige Subjekt und dessen Vermögen, nach bloßer Vernunft zu handeln, sind frei." Jeder Augenblick unseres Lebens hat also zwei Seiten; mit der einen sind wir der Natur verkettet und unfrei, die andere besteht nur für sich und ist frei. Die praktische Freiheit, welche der Welt der Erscheinungen, der phänomenalen Welt, angehört, bedeutet das Vermögen eines Wesens, durch den vernünftigen Willen, unabhängig von sinnlichen Trieben, sein Handeln zu bestimmen; ein solches Handeln kann der Mensch erzielen, denn sein Handeln kann zwar von der Sinnlichkeit angeregt, muß aber von ihr nicht bestimmt werden. Mag der Mensch auch „nie seine erkannte und von ihm auch verehrte Pflicht ganz uneigennützig (ohne Beimischung anderer Triebfedern) ausgeübt haben; vielleicht wird auch nie einer bei der größten Bestrebung so weit gelangen. Aber . . . zu jener Reinigkeit hinzustreben . . . das vermag er: und das ist auch für seine Pflichtbeobachtung genug". Diese praktische Freiheit hat aber die transzendentale Freiheit, die jenseits des Gebietes menschlicher Erfahrung, in der intelligiblen Welt, liegt, zu ihrer notwendigen Voraussetzung; die intelligible Welt ist das Reich der vernünftigen Wesen, in dem Gott das Oberhaupt und das Sittengesetz als Ausdruck der Vernunft Naturordnung ist. „Der Charakter des Menschen, der in den Weltlauf verflochten ist, der in Entschlüssen und Taten zur Erscheinung kommt, den wir durch Erfahrung kennen lernen können, mit einem Worte also: dieser in der Erfahrung zutage tretende oder empirische Charakter ist gänzlich unfrei, in der Kausalkette unverweigerlich eingeschlossen wie jeder andere Erfahrungsgegenstand". Der intelligible Charakter, dessen Gegebensein nach Kant durch das Gewissen garantiert ist, ist die geheimnisvolle Wurzel des empirischen und erzeugt im Menschen das Gefühl der Freiheit, das uns im sinnlichen Handeln zum Bewußtsein kommt. Der Mensch soll sittlich

selbständig, soll eine sittliche Persönlichkeit sein, d. h. er soll sein sittliches Handeln nach dem eigenen Sittengesetz bestimmen; das oberste Prinzip des Sittengesetzes soll aber lauten: „Handle so, daß du die Würde der Menschheit sowohl in deiner Person als auch in der Person jedes andern jederzeit achtest und diese Person immer zugleich als Zweck, nie bloß als Mittel gebrauchst." Solcher Selbstbestimmung ist der Mensch als ein Glied der Sinnenwelt nicht fähig; denn hier ist jede Entschließung die notwendige Folge der im äußeren oder inneren Leben vorausgehenden Ereignisse. Wir müssen daher den empirischen Charakter mit der ganzen Reihenfolge seiner Wahlbestimmungen und Handlungen als eine dem Wissen zugängliche Erscheinung unseres intelligiblen Charakters, unserer wahren Persönlichkeit, ansehen; durch den intelligiblen Charakter gehören wir der übersinnlichen Welt an. Da der Mensch aber ein sinnlich-geistiges Wesen ist, dessen Handeln durch Sittlichkeit und Vernunft bestimmt wird, so kann er dieses Ideal der Sittlichkeit nur anstreben, aber nicht erreichen; die menschliche Tugend kann demnach nur in der treuen Pflichterfüllung bestehen, in der auch die Glückseligkeit eingeschlossen ist. Denn durch die Tugend wird der Mensch der Glückseligkeit würdig; er muß sie daher auch erreichen können, denn sonst wäre seine Tugend ohne Sinn und Bedeutung. Die „Methodenlehre" soll dartun, wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüt und Einfluß auf die Maxime desselben verschaffen kann; sie soll also angeben, wie die objektiv-praktische Vernunft subjektiv-praktisch gemacht wird. Zunächst ist dazu Übung in der Beurteilung der eigenen und fremden Handlungen nötig; man muß sich gewöhnen, bei einer Handlung zu fragen, ob dieselbe dem moralischen Gesetz und welchem sie gemäß sei, wobei die Unterscheidung der moralischen Gesetze und Pflichten zum Bewußtsein kommt. Sodann muß man sich fragen, ob die Handlung (subjektiv) auch um des moralischen Gesetzes willen geschieht; hierbei ist also zu beachten, ob nicht allein die Tat, sondern auch die Gesinnung sittlich sei. Endlich muß der Mensch sich üben, den reinen sittlichen Willen, die reine moralische Gesinnung und deren Wert deutlich aus Beispielen zu erkennen, wodurch die Achtung vor der sittlichen Freiheit und dem Sittengesetz und damit vor uns selbst als sittliche Persönlichkeit erzeugt wird; hierauf kann dann jede gute sittliche Gesinnung gepfropft werden. Seit Rousseau die Frage nach dem Verhältnis der Kultur zum Gegenstande der Betrachtung gemacht hatte, konnte die Philosophie an dieser Frage nicht vorübergehen; auch Kant mußte sich mit ihr befassen. Rousseau hatte diese Frage mit der Forderung der Rückkehr zur ursprünglichen Natur des Menschen zu lösen versucht und war dabei von der Annahme eines guten und glückseligen Urzustandes des Menschen ausgegangen; er wollte den Menschen dadurch von der entarteten und gekünstelten Kultur seiner Zeit befreien. Kant faßte das Wesen der Natur und Kultur tiefer als Rousseau; er sprach es zuerst aus, daß die Absichtlichkeit der innewohnenden Naturgesetze bei den Organismen auf die Erhaltung und Dauer der Gattung gerichtet sei und es lächerlich erscheine, die Zwecke der Natur als

Zwecke der Menschen zu deuten; ursprünglich folgt der Mensch allerdings in seiner Entwicklung ganz den Gesetzen und Zwecken der Natur, allmählich aber erwacht die Vernunft und führt ihn zur freien Auswahl seiner Lebensweise, bis er endlich die Natur als Mittel und Werkzeug zur Erfüllung seiner Zwecke benutzen lernt. Er tritt nun „aus dem Mutterschoß der Natur" hinaus in die Welt und fühlt sich frei; die Geschichte der Menschheit und ihrer Kultur ist die Geschichte der Freiheit. Die Bestimmung des Menschengeschlechts ist nicht Glückseligkeit des Einzelnen, sondern der Fortschritt der Menschheit als Gattung; da nun die Geschichte der Menschheit in der Entwicklung des äußeren Zusammenlebens vernünftiger Wesen besteht, so ist die Herbeiführung einer „vollkommen gerechten bürgerlichen Verfassung" zu erstreben, welche zu einem idealen Staatenbunde und damit zum ewigen Frieden führt. Das ist das Ziel der Geschichte; es bleibt allerdings ein Ideal, das in der Wirklichkeit niemals erfüllt werden wird.

Der Glaube an eine sittliche Weltordnung, deren Ausfluß das Sittengesetz ist, schließt auch den Glauben an ein sittliches Ideal, an Gott, ein; denn das Sittengesetz verlangt eine unbedingte Erfüllung, eine Heiligkeit des Wandels und Glückseligkeit als notwendige Folge der Sittlichkeit, was nur durch ein zu erstrebendes Ideal ermöglicht werden kann. Wir müssen aber dann auch an eine sittliche Weltentwicklung und an die Möglichkeit einer sittlichen Entwicklung und Vervollkommnung des Menschen zur Gottähnlichkeit glauben; da diese hier auf Erden nicht erreicht werden kann, so folgt daraus der Glaube an die Unsterblichkeit, damit der Mensch nach der völligen Angemessenheit mit dem Sittengesetz streben kann. Die echte Sittlichkeit der Gesinnung bildet daher für Kant auch den Kern der Religion; „Religion ist die Erkenntnis aller Pflichten als göttliche Gebote". Die Sittlichkeit ist demnach eine Quelle der Religion und nicht umgekehrt; die Idee der sittlichen Vollkommenheit und Freiheit treibt zur Religion hin. In der Idee „Gott" fließen alle menschlichen Ideen zusammen; das Bedürfnis unserer Vernunft führt uns zu dieser Idee hin, die uns aber nicht die Wissenschaft, sondern nur der Glaube geben kann. Das Sittengesetz verlangt die Unterwerfung der sinnlichen Natur unter die geistige; im Menschen als Naturwesen haben aber die sinnlich-selbstsüchtigen Naturtriebe die Oberhand, wodurch das Böse in die Welt kommt, das, weil es in dem Wesen des Menschen begründet ist und den Grund aller Maximen verdirbt, das Radikalböse ist. Dieses in den moralischen Neigungen begründete Böse ist in dem Sinn eine Tat des Menschen, als dieser eine Maxime, die dem Sittengesetz zuwider ist, in seine Willkür aufnimmt. Es ist nun die Aufgabe des religiösen Lebens, dieses Radikalböse zu bekämpfen und zu zerstören und dem Guten, welches wir als das absolute Bewußtsein der Verpflichtung in uns tragen, zum Siege zu verhelfen; diese sittliche Wiedergeburt ist eine Tat der Freiheit infolge des Glaubens an ein Idealbild sittlicher Vollkommenheit, als welches uns Christus erscheint, der in diesem Sinne der Sohn Gottes genannt wird. An Christus „glauben" heißt nicht, den historischen Bericht über das Leben Jesu als

wahr annehmen, sondern das Ideal des sittlich vollkommenen Menschen in uns aufnehmen, um es zu verwirklichen; unser wahrer „Tröster" ist das Bewußtsein einer guten und lauteren Gesinnung, und die „stellvertretende Genugtuung" übernimmt der wiedergeborene „neue" Mensch selber, indem er die ihm durch seine sittliche Umkehr auferlegten Opfer und Leiden freiwillig auf sich nimmt. Der Wunderglaube, das bloße „Nachsagen unbegreiflicher Dinge", hat für die religiös-sittliche Bildung des Menschen nicht den geringsten Wert; im wissenschaftlichen und praktischen Leben glaubt man nicht an Wunder. Das Bedürfnis nach Erlösung von der Macht des Bösen führt die Menschen zur Gründung von religiösen Gemeinschaften; diejenigen, welche in ihrem Glauben untereinander einig sind und in demselben miteinander leben wollen, bilden einen religiös-ethischen Staat, die Kirche, deren Zweck es ist, die moralischen Gebote in möglichster Vollkommenheit zu erfüllen und so das Reich Gottes auf Erden zu gründen. Eine Verfälschung der Religion durch die Kirche tritt ein, wo nicht ihr moralischer Ursprung oder Charakter, sondern Kulthandlungen und Dogmenglaube die Hauptsache sind und die Erlösung nicht durch die sittliche Wiedergeburt des Einzelnen errungen, sondern durch Gnadenwirkungen eines höchsten Wesens geschenkt werden soll; dann geht der moralische Glaube in den Kirchenglauben, in die Konfession, über. Die sogenannten Gottesbeweise der rationalen Theologie, welche die Existenz Gottes als des schlechthin notwendigen und absolut vollkommenen Wesens aus Vernunftgründen zu beweisen sucht, erreichen nach Kant ihr Ziel nicht; denn das Dasein Gottes ist wissenschaftlich überhaupt nicht zu erweisen. Nichtsdestoweniger sind die Ideen der Vernunft, Gott, Freiheit und Unsterblichkeit, notwendig; es sind unaufgebbare und zugleich unvollziehbare Begriffe, welche die Zielpunkte angeben, denen unser Wissen zustrebt, die es aber nicht erreichen kann. In der Konfession ist der Klerikalismus erzogen worden, der nach Herrschaft über die Gemüter strebt, weil er glaubt, im alleinigen Besitz der göttlichen Gnadenmittel zu sein, so daß jeder Nichtwissende sich seiner Vermittlung Gott gegenüber bedienen müsse; „so entsteht jene Knechtung des Geistes, die fortschreitet bis zur Unterdrückung jedes freien Denkens". Und im Zusammenhang damit wird der Gottesdienst, der nur ein innerlicher sein kann, veräußerlicht und damit verfälscht. „Dieser Dienst Gottes sollte bestehen in dem Fortschreiten in moralischer Gesinnung, und er besteht schließlich in der Beobachtung gewisser äußerer Observanzen, gewisser Glaubensvorschriften, seien es nun Glaubenssätze oder Zeremonien, durch welche kein Mensch gebessert wird, im Gegenteil, weil mit ihrer Beobachtung angeblich göttliche Gnadenwirkungen verbunden sind, die moralische Läuterung vielen als überflüssig erscheinen lassen". Das Streben der wahrhaft Religiösen muß daher darauf hinausgehen, die Religion von allen empirischen Bestimmungsgründen, von allem Kult und allen Dogmen, zu befreien und sie zu einer wahren Vernunftreligion zu machen; wird dieses Ziel nicht im Auge behalten, so entartet sie immer mehr zu einer Zwangsanstalt behufs Aufrechthaltung der

statutarischen Ordnung in Bekenntnis, Kult und Kirchenregiment, zur Pfaffenkirche mit Frondienst und Fronglaube. Der reine Religionsglaube muß stets der höchste Ausleger des historischen Glaubens sein; je mehr sich beide nähern, desto näher kommen wir dem Reiche Gottes auf Erden.

Kant wollte in seiner Philosophie die im Dogmatismus und Skeptizismus, Empirismus und Rationalismus zum Ausdruck kommenden Gegensätze durch die kritische Methode der Forschung, in der sich Induktion und Deduktion naturgemäß vereinigen, beseitigen und so den Aufbau einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung anbahnen; er wollte dabei auch zeigen, daß scheinbar sich widersprechende Auffassungen innerhalb scharfer Grenzen als gleichberechtigt und vereinbar aufzufassen sind und vollendete damit die Bestrebungen des 18. Jahrhunderts. Descartes (1596—1650) hatte die mittelalterliche Anschauung, nach welcher die höchsten Wahrheiten aus der göttlichen Offenbarung kommen und die Vernunft dieselben bloß zu begreifen hat, überwunden; nach seiner Ansicht muß man an allem Zweifel hegen, was man nicht aus der Vernunft heraus, durch klare und deutliche Begriffe, einsehen kann. Für Spinoza (1632—1697), der die Gedankenrichtung von Descartes weiter verfolgte, wurde das ganze Universum ein einheitliches System, dessen einzelne Glieder notwendig und gesetzmäßig zusammenhängen; von Freiheit des Willens kann daher bei ihm auch keine Rede sein. Leibniz (1646—1716) folgte seinen Spuren; ihm kam es wesentlich darauf an, auch das Wesentliche der Glaubenslehre als Ergebnis der reinen Vernunft hinzustellen. Für die von Bacon angeregte Geistesrichtung ist die Erfahrung durch die Sinne die Grundlage aller Wissenschaft; die Induktion ist für sie der einzige Weg zur Erkenntnis, der aber durch die Deduktion ergänzt werden muß. Die Empiristen übersahen aber meistens die Deduktion und betonten nur die Induktion; das führte zur Verneinung aller nicht erfahrungsmäßigen Erkenntnis, wie wir dies bei Locke (1632—1704) finden. Hume (1711—1796) hatte allen Einsichten des menschlichen Verstandes einen radikalen Zweifel gegenübergesetzt; wir haben nach ihm keine Erkenntnisquelle außer der Erfahrung. Damit war die Skepsis zum Prinzip erklärt; sie bereitete dem Materialismus den Boden Kant traf mit gleicher Wucht den Dogmatismus wie den Skeptizismus, den Empirismus wie den Rationalismus; scharf schied er die Welt der wissenschaftlichen Erkenntnis von der Welt des religiösen Glaubens. Die vom Dogmatismus behauptete objektive Gültigkeit unserer Erkenntnis wird auf die Erfahrung eingeschränkt; mit dem Skeptizismus wird die Subjektivität der Erkenntnis behauptet. Die rationalistische Forderung apriorischer Erkenntnis wird anerkannt; sie wird aber gemäß den Forderungen des Empirismus auf die Gegenstände der Erfahrung beschränkt. Im letzten Grunde ist Kant noch Rationalist; seine Hauptabsicht war, den von Hume bedrohten Rationalismus sicherzustellen. Den Dualismus, den fundamentalen Gegensatz der sinnlichen und übersinnlichen Welt, stellte er sicher; die Verwischung der

Grenzlinien zwischen beiden Welten suchte er zu verhüten. Aber auch Kant war ein Kind seiner Zeit, beherrscht von dem Geistesleben derselben; so hoch und erhaben daher auch seine Philosophie über den zeitlichen Einflüssen dasteht, so hat sie doch auch ihre in diesen Einflüssen begründeten Mängel und Fehler. Sie wurden bei ihrem Auftreten weniger beachtet wie heute; denn die Zeit war damals reif für eine neue Philosophie, welche die Gegensätze versöhnte und das bot, was die Welt der Erscheinung, das staatliche Leben, nicht bieten konnte. Die weiten Perspektiven, die sich nach allen Seiten in dem von Kant errichteten Gedankenbaue eröffneten, boten den weitesten Spielraum; die Dunkelheiten, die sich in ihm vorfanden, entsprachen der noch herrschenden scholastischen Auffassungs- und Darstellungsform und waren daher der Verbreitung der Kantschen Philosophie nicht hinderlich. Diese Dunkelheiten aber, die oft in der Form des Ausdrucks, manchmal auch in der Auffassung des Inhaltes zum Vorschein kamen, gaben Veranlassung zu den verschiedenen Ausgestaltungen der Kantschen Philosophie, die oft zum vollen Gegensatz derselben führten; auch mußte der bei Kant immer noch stark hervortretende Rationalismus, welcher die Forderungen des Gefühls nicht zu ihrem vollen Rechte kommen ließ, zu Gegenströmungen führen. Kants Philosophie ist eine Philosophie aus dem Verstande heraus; sie ist völlig intellektualistisch. Aber sie ist doch nicht so einseitig wie der Rationalismus; sie macht nicht den haltlosen rationalistischen Versuch, die andern Seelenenergien von vornherein zu verdrängen, sondern erkennt die Selbständigkeit der Gefühle und die beherrschende Macht des Willens an. Den sittlichen Willen allein läßt sie über den Wert des Menschen entscheiden, bestimmt aber die Sittlichkeit des Wollens durch eine logische Norm; daraus stammt die Strenge ihrer Moral.

In der Erkenntnistheorie hat Kant vor allen Dingen das Wesen des Wissens und Glaubens richtig erfaßt; daher konnte er auch das richtige Verhältnis zwischen Wissenschaft und Religion finden. Zu der historisch-genetischen Denkweise, welche gegenwärtig die Herrschaft hat, hat Kant Anregungen gegeben, die von Herder und Hegel fortgebildet worden sind; sie hat die absolute Wahrheit, abgesehen von Mathematik und Logik, überhaupt aufgegeben und erkennt nur eine relative an, weil Wirklichkeit und Erkenntnis in beständiger Entwicklung begriffen sind. Gegenüber dem einseitigen Empirismus war es ein Verdienst Kants, daß er die Erkenntnis als eine Tätigkeit des Subjekts, bedingt durch von äußeren (objektiven) Bewegungsvorgängen veranlaßten Sinneseindrücke, hinstellte; sie ist bei ihm nicht ein Erzeugnis der Sinne, sondern des Geistes mit Hilfe der Sinne. Er wandte sich hier gegen Hume, welcher die Notwendigkeit der Beziehung (Bedingtheit) zwischen Grund und Folge, Ursache und Wirkung leugnete; wir, so sagt dieser, kennen sie wohl beide und wissen durch die Erfahrung, daß sie aufeinanderfolgen, aber wir erkennen die Notwendigkeit der Verknüpfung nicht. Diese Notwendigkeit will aber Kant nachweisen; er strebt nach strenger Allgemeinheit und Notwendigkeit

unserer Erkenntnisse, die nach ihm in der Organisation des menschlichen Geistes begründet sind. Er erreicht aber seinen Zweck nicht, denn es würden ja dann die Anschauungs- und Denkformen, die unabhängig von der Erfahrung und vor ihr vorhanden sein sollen, in die Erfahrungswelt hineingetragen und so nur eine subjektive Gewißheit erzeugt; der Gedanke, daß die Regelmäßigkeit der Erscheinungen dem Denken seine Regelmäßigkeit gegeben habe, wird von Kant nicht beachtet. Die Erfahrungsbildung ist das wirkliche Apriori, nicht aber z. B. das begriffliche und gewußte Kausalgesetz, das nur die dem Irrtum unterworfene Wahrnehmung unseres Bewußtseins bedeutet; welches also im einzelnen die Inhalte dieses Apriori sind, können wir keineswegs mit Sicherheit wissen, da sie von der Erfahrungsbildung abhängen. Richtig ist, daß Raum und Zeit nur von empirischer Realität sind, d. h. von einer Wirklichkeit, die ein geistig gesunder Mensch niemals geleugnet hat und leugnen wird; auf Dinge jenseits unserer Erkenntnissphäre lassen sich also Raum und Zeit nicht anwenden, bezeichnen vielmehr deren Grenze selbst. Durch den Verstand lernen wir nur die Welt der Erfahrung kennen; die Vernunft aber zeigt durch Ideen die Richtung, in welcher wir über die Erfahrung hinaus fortschreiten können. Kant machte infolge der mangelhaften physiologisch-psychologischen Erkenntnis seinerzeit den Fehler, daß er einen von allem Einfluß der Sinne freien Verstand fortbestehen ließ und das Angeborene als Begriffe bezeichnete; hätte er, anstatt die Anschauungsformen und Kategorien für etwas Ursprüngliches (Aprioriſches, Nichtgewordenes) zu halten, die Möglichkeit ins Auge gefaßt, daß sie beide teils psychologisch, teils logisch als etwas Abgeleitetes (Gewordenes) entstehen können, so würde die falsche Auffassung nicht entstanden sein. Schon Fries wies darauf hin, daß die Formelemente der Anschauungs- und Denkformen (Raum, Zeit, Kausalität usw.) durch die Erfahrung gewonnen werden; Kant entgegnete, daß Erfahrung nicht ein passiv Aufgenommenes, sondern ein Erzeugnis der Sinnlichkeit und des Verstandes sei, daß nur Beobachtung mit Nachdenken verbunden zur Erkenntnis führen. Kant hat dargetan, daß die Affektionen unserer Sinne für uns erst dann zu Tatsachen, zu Wirklichkeiten werden, wenn sie durch das Ichbewußtsein hindurchgehen und durch dasselbe geformt und gegliedert werden; er hat erkannt, daß das Wesen dieses Ichs Tätigkeit, Spontaneität ist, die im Urteilen zum Ausdruck kommt. Aber die Formelemente des Denkens, des Verstandes, sind nicht, wie Kant meinte, die Begriffe, sondern die den Empfindungen und Wahrnehmungen zugrunde liegenden Dispositionen, welche sich nach neuerer Auffassung in der menschlichen Gattung im Laufe ihrer Entwicklung durch Vererbung entwickelt haben; sie gehören infolgedessen zur erblichen Ausstattung des Individuums ebenso wie Nervensystem und Sinne und werden wie diese erst in der Berührung mit der Umgebung und angemessen zu derselben gebildet. Im Gegensatz zum rationalistischen Dogmatismus eines Wolff ist Kant der Meinung, daß jede Erkenntnis in der sinnlichen Wahrnehmung wurzelt; er setzt demnach im Einklang mit der naturwissenschaftlichen

Auffassung unserer Zeit voraus, daß die Dinge der Außenwelt wirklich vorhanden sind. Es ist auch, vom heutigen physiologisch-psychologischen Standpunkte betrachtet, eine Tatsache, daß die Dinge nur so erkannt werden, wie es die innere Organisation dieses Erkenntnisvermögens bedingt; als a priori im heutigen Sinne des Wortes aber können nur die ursprüngliche anatomische Grundlage und die in ihr vor sich gehenden Funktionen der Sinneswerkzeuge und der mit ihnen in Verbindung stehenden Gehirnteile angesehen werden. Haben sich auf diesem Wege Wahrnehmungen und Vorstellungen im Gehirn (in der Seele) angesammelt, so haben diese bei der Bildung der Erkenntnis (der Anschauungen) dieselbe Bedeutung wie die angeborenen Sinnes- und Gehirnfunktionen; sie sind in diesem Sinne auch a priori. In der Tat sind also alle unsere Erkenntnisse aposteriorische; wenn ihnen die von Kant für die aprioriischen Erkenntnisse in Anspruch genommene Allgemeinheit und Notwendigkeit zukommt, so ist dies eine Folge der eigentümlichen anatomisch-physiologischen Einrichtung des Gesamtapparats. Auch unter dem Ausdrucke „Kategorie" hat Kant wohl nur die Fähigkeit der Begriffsbildung verstanden; es ist ein gesetzmäßiger Vorgang, der in der Natur des Menschen begründet ist. Schon von Tiedemann (Theätet, 1794; Handbuch der Psychologie, 1804) wurde Kants Erkenntnistheorie bekämpft; er hat den Übergang zur neuen Erkenntnistheorie und Psychologie in vorbildlicher Weise vollzogen. Es kann sich also bei Kants Erkenntnissen a priori nach der heute gültigen physiologisch-psychologischen Auffassung nicht um fertig in der Seele liegende und angeborene Vorstellungen, sondern nur um Vorstellungen handeln, die sich im Menschen ebenso gesetzmäßig und aus seiner Natur entwickeln müssen, wie die Erkenntnisse aus der Erfahrung; sie zeichnen sich aber vor den letzteren dadurch aus, daß sie mit dem Bewußtsein der Allgemeinheit und Notwendigkeit verbunden und so in ihrer Gültigkeit von der Erfahrung unabhängig sind. Raum, Zeit und Kausalität sind also als Vorstellungen oder Begriffe, wie auch das Selbstbewußtsein, nicht angeboren, sondern entwickeln sich auf Grund elementarer Prozesse im Menschen; aber die Anlagen, die Möglichkeit dieser Entwicklung, sind dem Menschen als Erbteil der Gattung angeboren. Sie liegen in der gewordenen und bei der Geburt im Menschen vorhandenen geistigen Beanlagung, welche Bedingung der Erfahrung und der durch diese hervorgerufenen geistigen Entwicklung ist; sie führen uns dazu, einzelne Merkmale an den Dingen zu unterscheiden und dasjenige, was in der Natur verschmolzen und gleichzeitig ist, sukzessiv aufzufassen und diese Auffassung in Urteilen niederzulegen. Sie führen uns auch dazu, die einzelnen, uns zusammenhanglos erscheinenden Wahrnehmungen kausal zu verknüpfen und diese Erkenntnis in neuen Urteilen niederzulegen. Durch die unmittelbare Wahrnehmung ist uns z. B. die Erscheinung gegeben, daß ein Stein gegen eine Fensterscheibe fliegt, dieselbe durchbohrt und dann zur Erde fällt, also eine zusammenhanglose Reihe von Wahrnehmungsakten; Erkenntnis ist das noch nicht. Verbinden wir nun die einzelnen Wahrnehmungsakte, z. B. die Gesichtswahrnehmungen,

die von den einzelnen Orten, an denen sich der Stein nacheinander befindet, miteinander, so erhalten wir die Wurflinie und das Gesetz des schiefen Wurfes; bringen wir ferner das Zerbrechen des Glases mit dem fliegenden Stein in Verbindung, und fassen wir das erstere als Wirkung, das letztere als Ursache auf, so haben wir eine Erkenntnis. Oder wir sehen die Sonne scheinen und fühlen darauf die Erwärmung eines Steines; das sind Einzelwahrnehmungen, aber noch keine Erkenntnisse. Erkenntnis entsteht erst durch die Zusammenfassung der Einzelwahrnehmungen in den Satz: Die Sonne erwärmt den Stein. Mit diesem Satz ist ein Doppeltes gegeben: 1. Der Folge der Eindrücke entspricht ein Verhältnis von Dingen; wir nehmen nicht nur wahr, sondern in der Wahrnehmung offenbart sich ein Sein. 2. Wenn dieses Sein, das Objektive, wirklich ist, so sind es auch die ihm zugrunde liegenden Wahrnehmungen und müssen von jedem Subjekte unter gleichen Umständen gemacht werden. Die Erkenntnis macht also auf Grund von subjektiven Wahrnehmungen Aussagen über das objektive Verhalten der Dinge. Diese Erkenntnis ist aber nicht mit den Sinnen, sondern vom menschlichen Bewußtsein, vom Verstande, erfaßt und vollzogen worden; aber der Verstand vollzieht den Prozeß nur auf Grund der subjektiven Wahrnehmung; die letztere gibt der Erkenntnis den Inhalt, die erstere gibt ihr die Form. Die Erfahrung zeigt uns, daß bisher jede Wirkung ihre Ursache hat und läßt uns mit der größten Wahrscheinlichkeit folgern, daß es auch in Zukunft so sein wird; aber daß es so sein muß, sagt uns die Erfahrung nicht, sondern das Denken. Zu unterst steht das Wahrnehmungsurteil, das weder über das Objekt etwas aussagt, noch eine über den Einzelfall hinausgehende Geltung besitzt, sondern nur die Empfindungszustände des Subjektes in ihrer Reihenfolge konstatiert; zu oberst stehen die den Verstand ausmachenden aprioriſchen Sätze, die wohl allgemein sind und deshalb für alle Objekte gelten, dafür aber bloß leere Formen von Erkenntnissen der Wirklichkeit sind. Zwischen beiden steht nun als Zwischenstufe das Erfahrungsurteil; es vermittelt zwischen dem besonderen und allgemeinen Urteil und führt so vom Wahrnehmungsurteil zum Verstandesurteil. Sonnenschein und Wärmegefühl sind Wahrnehmungsurteile, resp. die daraus entstandenen Begriffe; Sonnenschein ist die Ursache, das Wärmegefühl ist das Erfahrungsurteil, das zur Erkenntnis führt. Die Form gehört notwendig zur Erkenntnis; Inhalt und Form bilden das Wesen der Dinge und Erscheinungen. Kant leugnet die Existenz von Dingen und Erscheinungen nicht; er bestreitet nur, daß unsere Vorstellungen in irgend einer Beziehung materiell oder formell dem „Ding an sich" ähnlich sind. Er weist damit allen Sensualismus ab; denn für diesen sind Ding und Vorstellung identisch, da sich das ganze Erkennen bei ihm auf die Sinneswahrnehmung beschränkt. Anderseits hat Kant gegenüber dem Rationalismus die Berechtigung des Empirismus erwiesen; er hat die Sinnlichkeit zu einer dem Verstande gleichberechtigten Erkenntnisquelle erhoben. Auf Grund der Wahrnehmung, daß allemal, wenn wir einer Reihenfolge von Vorgängen mit Aufmerksamkeit folgen, auf gleiche

Vorgänge unter gleichen Umständen andere gleiche Vorgänge eintreten, ist im Menschen zunächst eine allgemeine Disposition zum Eintreten dieses Verhaltens entstanden, aus der sich das Kausalgesetz herausgebildet hat; ohne die Wahrnehmung wäre es nicht entstanden. Kant wollte also sagen, daß Raum, Zeit, Kausalität u. a. Begriffe sind, die sich bei allen normalen Menschen notwendig finden; darum gelten sie für alle Zeiten und für alle Menschen. Sie sind die Grundbedingung aller objektiven Erfahrung und Erkenntnis, aller Wissenschaft und Kunst usw.; sie können also nicht aus den Objekten stammen, sondern nur aus dem Subjekte. Bezüglich der Erkenntnis des „Ding an sich" knüpft Kant an den Berkeleyschen Satz an, daß uns nur Empfindungen und die aus ihnen abgeleiteten Vorstellungen gegeben sind; er erkannte wohl an, daß uns Erscheinungen gegeben sind, suchte aber nachzuweisen, daß diesen ein Etwas, das „Ding an sich", zugrunde liegt, dessen Wesen unerkennbar sei. Er hatte ausdrücklich die Erkennung ursächlicher Beziehungen auf die Erscheinungen eingeschränkt und damit die Möglichkeit der Metaphysik geleugnet; trotzdem nahm er im Widerspruche zu diesem Hauptgrundsatze seiner Lehre als Ursache der Erscheinungen etwas jenseits derselben Gelegenes an. Mit der Beseitigung des Gegensatzes zwischen Empirismus und Rationalismus beseitigte Kant auch die anderen noch bestehenden und auf diesem wesentlich beruhenden Gegensätze. Er zeigt, daß alle Erkenntnis wohl, wie Berkeley behauptet, ein subjektiver Vorgang ist, daß aber der Inhalt der Empfindung gegeben ist und nicht von dem Denken erzeugt wird; der Inhalt der Empfindung weist also auf eine Außenwelt, ein „Ding an sich", hin. Der Materialismus, so zeigt er dann, übersieht, daß unsere Vernunft das Streben hat, von dem Bedingten zu den Bedingungen aufzusteigen, und daß also an dem Zustandekommen der Erkenntnis das Denken beteiligt ist; so sind wir genötigt, hinter der empirisch gegebenen Wirklichkeit eine jenseits derselben liegende Bedingung, eine übersinnliche Welt, anzunehmen, die wir mit dem Verstande nicht erfassen können. In einem hinterlassenen Manuskript (Übergang von der Metaphysik zur Physik) scheint Kant zu der Ansicht gekommen zu sein, daß die Welt eine Welt der Gegenstände ist, die die Seele so anregen, daß sie Erfahrungen macht und dadurch zur bewußten Erkenntnis kommt; die Gegenstände sind die Einheit bewegender Kräfte und diese das eigentlich Reale oder das Letzte der Erkenntnis. Die Einheit unseres Selbstbewußtseins ist die wirksame Kraft, vermöge deren die gleichsam unlokalisierten Einzelvorstellungen sich zu Einheiten, d. h. zu Gegenständen und Urteilen verbinden; die Einheit des Objekts ist das Gegenbild der Einheit des Subjekts. Die Objektivität der Dinge unserer Seele gegenüber liegt in der Einheit, die unsere Seele selbst ihnen verleiht; das Ich, die innerste Tiefe der Seele, gibt die Form her, um das Objektivste, seinem Sinn nach von ihr Unabhängige, zu bilden. Im tiefsten Grunde ist also nach Kant die Welt unsere Vorstellung; die Erkenntnis der Wirklichkeit, die unverhüllte Wahrheit der Dinge ist uns unerreichbar, wir sind in die Enge unseres Bewußtseins eingesperrt. Kant hält aber selbst das, was uns so versagt bleibt, für

eine bloße Grille; es ist also kein Gegenstand, nach dem zu verlangen einen Sinn hätte. Der Schwerpunkt liegt in Kants Erkenntnistheorie darin, daß das Ich als die formgebende Zentralmacht der Bewußtseinswelt die Herrschaft über das Material der Sinnenwelt ausübt; seine Aufgabe ist die Zusammenfassung des Mannigfaltigen zu einer Einheit, zu welcher das bloße Neben- und Nacheinander der Sinneseindrücke nur die Bausteine liefern. Die Welt ist uns nach Kant als empirische Erkenntnis gegeben; nur innerhalb derselben haben die aprioriſchen Begriffe, in denen sich das Ich äußert, Gültigkeit. Das Ich ist gleichsam die primäre Energie, die sich in diesen Formen äußert; es ist die Einheit, zu der die einzelnen Inhalte der vorgestellten Welt sich zusammenfinden. Mit der Erklärung, daß die Tatsachen des denkenden Ich die einzige ganz unbezweifelbare sei, hatte die Philosophie der Neuzeit eingesetzt; Kant nahm die objektive Welt in das Selbstbewußtsein, in das Ich auf und gibt ihm dadurch auch eine unbezweifelbare Wirklichkeit. Die Räumlichkeit der Dinge ist für Kant ein formales Verhältnis der Empfindungen, die den qualitativen Inhalt der Dinge ausmachen, zueinander; diese Verräumlichung nennen wir Anschauen. Den Grund zu dieser Verräumlichung gibt Kant nicht an; er nimmt sie einfach als Tatsache an. Eine Raumanschauung gibt es nicht; denn wir schauen den Raum nicht als Objekt an, sondern wir bringen die Empfindungen, resp. Wahrnehmungen nur in die Ordnung, welche wir Räumlichkeit nennen. Diese Tätigkeit nennt Kant eine überempirische Anschauung, weil sie selbst keine Empfindung enthält, sondern nur an den Empfindungen vorgenommen wird; der Raum ist das Ergebnis dieses Anschauens, er ist die Form konkreter Empfindungen, die sie zu Gegenständen der Erfahrung macht. Wenn Kant noch von einem Raum spricht, der unabhängig von den Dingen existiert, so ist dieser leere Raum eine bloße Abstraktion, ein bloßes Gedankending; denn er kann nicht angeschaut werden, weil der Prozeß der Anschauung nur an einem Empfindungsmaterial vorgenommen werden kann. Der Raum ist nicht etwas Reales außerhalb unserer Empfindungen; wenn aber unsere Empfindungen Zustände der Seele sind, so kann ihre Form nicht jenseits dieser letzteren und ihrer Inhalte bestehen. Der Raum hat nach Kant alle Realität, von der innerhalb unserer Erkenntnis überhaupt die Rede sein kann, dadurch, daß er Bedingung und Form unserer Vorstellung ist; die räumlichen Dinge sind dadurch und insoweit real, als sie unsere Erfahrung bilden. Dieser Außenwelt steht die Innenwelt gegenüber, das Ich; es gibt sich nach Kant uns auch nicht unmittelbar durch unsere Vorstellungen zu erkennen, sondern muß, wie die Außenwelt, erst aus den Vorstellungen erschlossen werden. Darum ist uns die Erkenntnis der Seele, die jenseits der Vorstellungen als deren Träger steht, versagt; wir kennen uns nur in zeitlicher Entwicklung, in der Ordnung der im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen. Dadurch erhält die Innenwelt dieselbe Stellung zur Wirklichkeit wie die Außenwelt; auch sie kennen wir nur in den Reaktionen des auffassenden Organes, dessen Realität wir nicht weiter kennen. Die äußere und die innere, die körper-

liche und die seelische Welt haben also für Kant die gleiche empirische Realität; wir haben von beiden nur Erscheinungen, die vom Bewußtsein nach den ihm eigenen Formen produziert werden. Die Einheit dieser körperlichen und seelischen Erscheinungen liegt darin, daß sie eine einheitliche, d. h. allenthalben die gleichen Regelmäßigkeiten aufweisende Erfahrung bilden; die Wirklichkeit wird nur so weit als solche anerkannt, wie sie das Bewußtsein nach eben denselben Gesetzen erkennt, nach denen es sie schon produziert hat. Daher sind nach Kant der Materialismus und Spiritualismus als metaphysische Spekulationen anzusehen; denn sie begnügen sich nicht mit der empirischen Welt, sondern gehen hinter die gegebenen Erscheinungen zurück. Kant dagegen verzichtet auf diese Metaphysik; er bleibt bei den Tatsachen der Erfahrung stehen. Sein Weltbild ist rein intellektualistisch; es fehlt bei ihm völlig die Mitwirkung des Gefühls und damit auch die Subjektivität. Dennoch treibt auch ihn das Einheitsbedürfnis unserer Natur dazu, die gesamte wirkliche oder mögliche Erfahrung neu zu gestalten und zu vereinheitlichen; die Gedankengebilde, welche die Vernunft aus diesem Antrieb heraus schafft, nennt er mit Anlehnung an Plato „Ideen" (Vernunftbegriffe). Dadurch werden das Universum und sein Schöpfer, die Seele des Menschen und seine Bestimmung in der Welt Gegenstände einer höher gerichteten, über die Erfahrung hinausgehenden Betrachtung.

In der Psychologie blieb Kant im wesentlichen bei Wolff stehen; dieser hatte der Psychologie überhaupt erst eine wissenschaftliche Stellung errungen. Er hat die empirische Methode in der Psychologie eingeführt; seine Anhänger räumten ihr den ersten Rang ein. Anderseits hoben Anhänger von Wolff auch hervor, daß nur die Angaben der Ursachen der Erfahrungen und die Erklärung derselben die Psychologie zur Wissenschaft macht; sie stellten also neben die empirische die rationale Methode. Der Sensualismus Lockes war durch Condillac u. a. weiterentwickelt worden; der letztere u. a. nehmen an, daß aus der sinnlichen Empfindung oder Vorstellung alle psychischen Gebilde hervorgehen; die Seele wirkt nur infolge ihrer Sensibilität. Kant hatte von der Leistung der Psychologie als Erfahrungswissenschaft eine äußerst geringe Meinung; auch die rationalistische Psychologie schätzt er nicht hoch. Es läßt sich dies wohl daraus erklären, daß die Psychologie erst seit Wolff als besondere Wissenschaft sich zu entwickeln begann und bedeutende Werke über sie noch nicht vorhanden waren; die psychologischen Beobachtungen waren aber noch völlig unzulänglich. Kant verweist alles Psychologische aus der Logik, Erkenntnistheorie, Metaphysik, Ästhetik und Ethik; mit Wolff und Kant beginnt also für die Psychologie eine neue Periode, da sie sich nun als selbständige Wissenschaft entwickeln mußte und konnte. Eigentümlich ist der Psychologie dieser Zeit die Annahme von Seelenvermögen und die Einteilung der Seelentätigkeit nach derselben; über die Zahl dieser Grundvermögen und ihrer weiteren Teilung gehen die Ansichten auseinander. Kant nimmt ein Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen an; „den Versuch, Einheit in diese Mannigfaltigkeit der Vermögen zu bringen", hält er für

vergeblich. Auch die von Wolff ausgehende Unterscheidung zwischen oberen und unteren Seelenkräften finden wir bei Kant; die Sinnlichkeit ist ein unteres Erkenntnisvermögen, dem wir die durch die Sinne in die Seele gelangenden dunklen und verworrenen Vorstellungen verdanken. Kant nimmt diese Sinnlichkeit gegen den Vorwurf der Dunkelheit und Verworrenheit in Schutz; sinnliche Vorstellungen wirken nach ihm bei jeder Erkenntnis mit und können auch deutlich sein, wie anderseits die intellektuellen Vorstellungen (Erkenntnisse) undeutlich sein können. Bei der sinnlichen Erkenntnis sind wir nach Kant rezeptiv (passiv), bei der intellektuellen sind wir spontan (aktiv).

Auch im Ästhetischen zeigt sich Kants intellektualistische Einseitigkeit; den Begriff der Form hat er zu eng gefaßt, indem er die Reinheit des Geschmacksurteils verloren glaubte, wenn es von nicht unmittelbar ästhetischen, sondern von begrifflichen und sachlichen Voraussetzungen abhinge. Aber darin hat er recht, daß das Kunstwerk als solches seine Bedeutung nicht dem entlehnen darf, was nicht Kunst ist; das ästhetische Urteil muß sich ausschließlich auf das beschränken, was die Formung des Stoffes ist, nicht auf den Stoff selbst. Im übrigen steht Kant in der Ästhetik in unmittelbarem Zusammenhang mit den Anschauungen seiner Zeit, mit denen er genau bekannt war; seine Ästhetik ist die Frucht der Bestrebungen seines Jahrhunderts. Sie hat ihre Bedeutung in der Anerkennung und Begründung des Ästhetischen als selbständiges Bewußtseinsgebiet und in der zusammenfassenden systematischen Ableitung ihre hauptsächlichen Eigenschaften. Ästhetik ist der Wortbedeutung nach die Lehre von der sinnlichen Wahrnehmung; in dieser Bedeutung gebraucht es auch Kant. Er verfeinert und verallgemeinert das Intellektuelle zum Ästhetischen und bleibt infolgedessen im Rationalismus stecken; an die Stelle der Vollkommenheit setzt er die Zweckmäßigkeit ohne Zweck. Wie er die Unrichtigkeit der Ableitung des Moralischen aus sinnlichem oder geistigem Eudämonismus nachgewiesen, so wies er die Unrichtigkeit der Ableitung des ästhetischen Wohlgefallens aus der Lust am realen Reiz nach; er ist bestrebt, dem Psychischen, dem Formalen, überall die Herrschaft zu sichern. Er trennt das Angenehme, Nützliche und Moralische scharf vom Schönen; das Ästhetische ist für ihn ein notwendiges und bedeutendes Glied des menschlichen Wesens von individueller und kultureller Bedeutung. Er ist so der Begründer der modernen ästhetischen Wissenschaft; indem er wegen seiner richtigen und falschen Ansichten von allen Seiten angegriffen wurde, gab er nach allen Seiten fruchtbare Anregungen und bewirkte dadurch die Ausbildung der Ästhetik, die in zahlreichen Werken niedergelegt wurde. Wie Schiller der Vermittler der Kantschen Anschauungen überhaupt, so ist er ein solcher besonders in der Ästhetik geworden; er entwickelte aber die ästhetischen Grundgedanken der Urteilskraft selbständig in sich. Den spekulativen Charakter, den Kant der Ästhetik gegeben, behielt diese lange Zeit; indem durch ihn die Ästhetik rein philosophisch wurde, mußte sie mit dem Wandel der philosophischen Systeme sich umwandeln und infolgedessen eine

metaphysische Begründung erhalten. Der dadurch hervorgerufenen einseitig idealistischen Richtung trat die realistische entgegen; sie wendet ihr Interesse dem objektiv Gefallenden zu.

Die Aufgabe der Ethik besteht nach Kant nicht bloß in der systematischen Zusammenstellung der Pflichten und der ihnen in der menschlichen Natur gegebenen Hemmungen, sondern auch in der Auffassung der ethischen Grundbegriffe und der Feststellung der Bedeutung des Sittlichen; die letztere Arbeit soll die Grundlage für die erstere bilden, denn das System der Pflichten soll aus dem aus der prinzipiellen Untersuchung des Sittlichen hervorgegangenen obersten Prinzip der Moral hervorwachsen. Kant wollte das Sittliche dadurch von allem Äußerlichen befreien und auf sich selbst stellen; er lebte in dem Glauben, daß nur die eigene Persönlichkeit im Menschen in ihrer ganz unbeeinflußten Freiheit zum Durchbruch zu kommen brauche, um den Moralforderungen zu genügen. Hier zeigt sich bei Kant der Einfluß von Rousseau und den Physiokraten, die von der Ansicht ausgingen, daß der Mensch nur frei zu sein brauche, um gut zu sein; allerdings, und dadurch unterscheidet sich Kant von Rousseau, ist bei Kant die Güte des Menschen nicht Voraussetzung, sondern Ziel, nicht ein Haben, sondern ein Sollen. Er befreite so die Ethik vom Utilitarismus und Eudämonismus; nicht die Handlung, sondern der Beweggrund, die Gesinnung, die Unterordnung unter das Prinzip der Allgemeingültigkeit, bestimmt den moralischen Wert. Kants Ethik wird von dem Freiheitsbegriff beherrscht; er entstand in Kant unter dem Einfluß der französischen Revolution, in der die Freiheit als das Losungswort für alle Werterhöhungen des Lebens erschien. Aus der von ihm gesetzten absoluten Wesensverschiedenheit zwischen theoretischer und praktischer Vernunft leitet er aber die Unmöglichkeit ab, das Sittengesetz und somit auch den Freiheitsbegriff aus der Erfahrung zu begründen; dadurch wird der Mensch in seinem sittlichen Handeln über die Gesetze der Erscheinungswelt hinausgehoben, wodurch Widersprüche und unlösbare Schwierigkeit hervorgerufen werden. Wie ein Gesetz für sich und unmittelbar Bestimmungsgrund des Willens sein könne (welches doch das Wesentliche aller Moralität ist), das ist ein für die menschliche Vernunft unauflösliches Problem und mit dem einerlei: wie ein freier Wille möglich sei; wie das Bewußtsein der moralischen Gesetze oder, was einerlei ist, die Freiheit möglich sei, läßt sich nach Kant nicht weiter erklären. Daher steht für ihn ein Wille fest, der seinen Ursprung außerhalb seines Trägers hat, jenseits aller sittlichen Wertung; „praktische Vernunft verlegt den Bestimmungsgrund des Willens in die intelligible Ordnung der Dinge, indem sie zugleich gern zugesteht, das, was der Begriff der Ursache zur Erkenntnis dieser Dinge für eine Bestimmung habe, gar nicht zu verstehen". Um sittliche Freiheit zu beweisen, beruft er sich auf das Bewußtsein des Sittengesetzes; um dieses aber zu erklären, verstrickt er sich in einen Zirkelschluß, indem er sich auf das Bewußtsein der Freiheit und Verantwortlichkeit bezieht. Er konnte nicht begreifen, wie Sittlichkeit ohne Willensfreiheit möglich sei; da er es aber unterläßt, seinen Begriff der

Sittlichkeit auf die Erfahrung zu gründen, so mußte er für das sittliche, für das freie Handeln eine übernatürliche Ursache suchen. Hemmungen der Freiheit können nach Kant nur in dem Subjekte selbst auftauchen und ihm einen Zwang antun, so daß schließlich der Wille nicht mehr der reine oder freie Ausdruck der Persönlichkeit ist. Die Vernunft muß daher durch den kategorischen Imperativ Zwecke setzen, die allein die vernünftige Freiheit verbürgen; das Handeln nach ihnen ist pflichtgemäß und allein sittliches Handeln. Kant muß daher auch die Ableitung der moralischen Gesetzgebung aus einer göttlichen bekämpfen, weil dann das sittliche Leben einem fremden Willen untergeordnet wird; er mußte aus demselben Grunde auch die französische Moralphilosophie bekämpfen, welche die sinnliche Lust als den einzigen Bestimmungsgrund des sittlichen Willens hinstellt, und ebenso die englische, welche den sittlichen Maßstab in dem moralischen Gefühl sucht. Kants Erkenntnistheorie hatte ihn vom Empirismus und Eudämonismus abgezogen; er ging von einem außerhalb der Erfahrung liegenden Begriff der Sittlichkeit aus, der wie die Begriffe von Raum, Zeit und Kausalität a priori, also angeboren ist. In dem Gegensatz, den er auch in der Ethik zwischen empirisch und a priori aufstellt, beruht der Gegensatz, den er zwischen Sinnlichkeit (Neigung) und Vernunft annimmt; während aber in der Erkenntnislehre die Begriffe empirisch und aprioriſch verschiedene Elemente bezeichnen, die in der Erfahrungserkenntnis anzutreffen sind und sich gegenseitig ergänzen, wird in der Ethik durch diese Begriffe geradezu ein gegenseitig sich ausschließender Gegensatz in der Willensbetätigung geschaffen. Dazu trieb ihn die Entartung der eudämonistischen Moral mit ihrem empfindlich-süßen Anpreisen der Tugend, wie man es z. B. bei Gellert findet; dem gegenüber gab er der Moralpredigt die kräftige und wirksame Stimme des Pflichtgebotes zurück. Kant hat eingesehen, daß weder die Stoiker noch die Epikureer die Frage des höchsten Gutes gelöst haben; aber auch ihm ist die Lösung dieser Frage nicht gelungen. In dem Streben nach Glück fand Kant die Hemmungen der Freiheit; denn die Glücksgefühle sind von Äußerlichkeiten abhängig und bringen uns also in Abhängigkeit von diesem. Kant hat sich aber auch hier zu weit von der Wirklichkeit entfernt; es ist ein Widerspruch zur Wirklichkeit, wenn er geradezu als Kennzeichen wahrer sittlicher Handlungen bezeichnet, daß wir unseren Neigungen zuwiderhandeln und nur das Pflichtgefühl als den alleinigen Richter über die Sittlichkeit gelten lassen sollen. Denn in Wirklichkeit tun wir vieles Sittliche gern, weil uns Gefühle an die Objekte des Tuns binden; wenn dieses Tun den sittlichen Gesetzen nicht widerspricht, kann es auch nicht unsittlich oder sittlich gleichgültig sein. Wissenschaftliche Arbeit kann z. B. aus Pflichtbewußtsein oder um der persönlichen Befriedigung willen geschehen; in jedem Falle ist sie sittlich. Für Kant ist aber der Mensch ein rationalistisches Wesen, dessen Wollen durchgehends durch Zwecke bestimmt ist und niemals durch Triebe (Neigungen); allerdings muß er zugeben, daß Sittlichkeit den Menschen zum Glücke würdig macht. Man kann Kant zugeben, daß Tugend und Glück nicht in kausalem Zusammen-

hang stehen, so daß notwendig das Glück eine Folge der Tugend sei; aber man kann nicht fordern, daß der Tugendhafte gleichgültig gegen das Glück sei. Nun geht Kant ja nicht so weit, daß er, wie es nach Schillers Epigramm zu sein scheint, das Glück als sachlichen Gegner der Moral ansieht; es soll nur die sittliche Entscheidung nicht beeinflussen. Eine nähere Betrachtung zeigt uns, daß das Sittengesetz und die moralische Beurteilung als ein Produkt der historischen Entwicklung und nicht als ein der menschlichen Vernunft a priori innewohnendes Gesetz betrachtet werden muß; in dem Gebot: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde," ist ausgesprochen, daß wir bei all unserm Tun an die Allgemeinheit denken müssen, der wir angehören. Die zweite Formulierung des Sittengesetzes: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck und niemals als bloßes Mittel brauchst", ist eine Ergänzung zu der ersten Formulierung; es ist der Begriff der Menschenwürde, den Kant dadurch in die Ethik einführte. In der „Religion innerhalb der Grenzen der Vernunft" zeigt sich deutlich das Bestreben, die Moralphilosophie mit der christlichen Lehre in Beziehung zu setzen; daß dies ohne Zwang nicht abgeht und infolgedessen Unklarheiten entstanden sind, ist leicht erklärlich. Wenn man sich aber bei der Verteidigung des Dogmas der Erbsünde auf Kant beruft, so ist man im Irrtum; denn Kant verwirft dieses Dogma. Gut und böse sind bei ihm sittliche Begriffe, die in den Willen verlegt werden; der Mensch ist für ihn an und für sich kein moralisches Wesen, sondern wird erst im Laufe der Entwicklung ein solches. Unter Naturanlage versteht er die empirische Seite des Menschen, seine Zugehörigkeit zur Welt der Erscheinungen; je nachdem nun durch die hinzutretende Vernunft diese Anlagen entwickelt werden und von ihnen Gebrauch gemacht wird, werden sie zu Anlagen zum Guten oder zum Bösen. Durch die Vernunft wird der Mensch unabhängig von der Naturkausalität; er wird infolgedessen bestimmter in seinem Wollen und Handeln, wodurch er den Charakter der Freiheit erhält, unter dem Kant die vollendete sittliche Autonomie des Willens versteht. Die Kantsche Ethik bedarf einer Fortbildung nach der psychologischen und soziologischen Seite, wodurch zugleich die Unklarheiten, Mängel und Fehler beseitigt werden; aber trotz der letzteren hat sie zu ihrer Zeit segensreich gewirkt, indem sie in kurzer Zeit die utilitarische und eudämonistische Aufklärungsmoral hinwegfegte. Die Zeit war auch für die Aufnahme von Kants Ethik sehr günstig; die politischen Verhältnisse mahnten die Deutschen an strenge Pflichterfüllung, um dadurch das Joch der Fremdherrschaft abzuwerfen.

Kants Theorie der *Willensfreiheit* wendet sich gegen die mechanistische Betrachtungsweise alles Geschehens, wie sie seit dem 17. Jahrhundert aufgekommen war; es galt, ihr gegenüber einen Endzweck des Lebens, den Sinn des Weltlaufes zu retten. Die Majestät des Menschen zeigt sich nach Descartes in der Eindämmung der Leidenschaften; die Vorbedingung dazu ist die rein vernunftmäßige Bestimmtheit des Willens,

die Freiheit. Durch die Vermittlung von Leibniz wirkte dieser ethische Rationalismus auf die deutsche Aufklärung; dazu kam der Einfluß von Spinoza, der sich in strengster Durchführung des für die erstarkenden Naturwissenschaften so bedeutungsvollen Kausalitätsprinzips fest auf den Boden des Determinismus stellte. Im Anschluß an ihn unterwarf die materialistische Richtung den Geist einfach den Naturgesetzen; durch den Ablauf der Sinnesempfindungen und Affekte wird der Wille bestimmt. Leibniz stellt alles empirische Erkennen unter das Kausalgesetz; die Freiheit des Willens hängt für ihn von der Klarheit des Vorstellungslebens ab, welche lustbringend ist. Wolff stützt auf diese Lusterzeugung des klaren Vorstellungslebens seine Anschauung über die Willensfreiheit; der Wille wird für ihn durch die Neigung bestimmt. Im vollen Gegensatz dazu predigt Rousseau die Souveränität des Gefühls; nicht der Nutzen, sondern die Rücksicht auf die menschliche Würde bestimmt den Willen. Kant schuf in den transzendentalen Welt eine Vorratskammer, aus deren Unerschöpflichkeit man allen metaphysischen, ethischen, ästhetischen und religiösen Nöten beikommen konnte; auch für die Lösung der Frage nach der absoluten Willensfreiheit mußte sie aushelfen. Diese Willensfreiheit hat, wie das Ding an sich überhaupt, rein negativen Sinn; sie bedeutet, daß wir in der Unerkennbarkeit unsers Wesens nicht der Kausalität unterliegen. Das, was unserm empirischen Charakter zugrunde liegt, dessen ursprüngliche Beschaffenheit, ist frei, ist aus keiner vorhergehenden Ursache herleitbar; in seiner Entwicklung und seinen einzelnen Erscheinungen aber fügt es sich dem naturgemäßen Lauf der Erfahrungswelt völlig ein. Da diese aber sinnlich wahrnehmbar ist, so kann sie für Kant auch nur sinnlich und somit nicht sittlich und muß somit auch unfrei sein; durch diese intellektualistische Auffassung kommt ein innerer Widerspruch in die Kantsche Ethik. Die Freiheit des Willens wird ihm einerseits zur bloßen Idee; anderseits sieht er sie darin, daß der Mensch dem Gesetz gehorche und sich nicht durch etwas der Persönlichkeit Äußeres bestimmen läßt. Indem wir aber in dieser Freiheit und durch sie ganz und allein wir selbst sind, muß alles Empirisch-Einzelne abgestreift sein; hier fällt also der ethische mit dem metaphysischen Sinn der Freiheit zusammen. Solange wir empirische Wesen sind, haben wir die Freiheit, das Wirselbstsein zu erringen; sie ist für uns transzendent. So erhalten die Kultur und der Weltprozeß überhaupt eine Richtschnur und ein Maß von Befriedigung nur dadurch, daß sie einem Ideal von Vollkommenheit zustreben; es ist ein Ideal, dem sie zustreben und das sie mit ihrem jeweiligen Wertmaß ausstatten.

Kants Religionsphilosophie ist ein Versuch, die kirchlich-christliche Religionslehre einerseits philosophisch zu begründen, anderseits sie auf die Übereinstimmung mit dem Vernunftglauben einzuschränken; sie schloß sich also dem theologischen Rationalismus an, wie er sich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts im Gegensatz zur Orthodoxie herausgebildet hatte. Seine Schriften über Religion sind ein scharfer Protest gegen das durch das Wöllnersche Religionsedikt geschaffene pfäffische Regiment in der

protestantischen Kirche Preußens. Die religiösen Anschauungen Kants sind eine Konsequenz seiner sittlichen; sie stehen völlig im Dienste der Aufklärung und entbehren ganz der Basis des Gefühls. Es läßt sich das aus seiner Abneigung gegen den Pietismus erklären, den er eine „knechtische Gemütsart" nennt; in pietistischer Form hat er das Christentum kennen gelernt, weshalb seine Stellung zu demselben eine kühle war. Er teilt mit der Aufklärung den Standpunkt der natürlichen Religion mit den drei Glaubensgegenständen Gott, Freiheit und Unsterblichkeit; Lessings religiöse Schriften sind in dieser Hinsicht nicht ohne Einfluß auf seine Weltanschauung gewesen. Er will nicht den Ursprung der historischen Religionen deuten, sondern das Wesen; er will ergründen, was an den bestehenden Religionen vernünftig und haltbar ist. Gott ist nach Kant ein „Postulat" und eine „Idee", d. h. eine von unserer Seele gebildete Voraussetzung, deren sie notwendig bedarf; denn das Glückäquivalent der Sittlichkeit ist nur außerhalb der Erfahrungswelt und nur durch eine göttliche Macht beschaffbar. Kant hat einerseits die Religion von ihrem Ausgangspunkt in der Menschenseele her erklärt, ohne Hineinmischung eines vom Transzendenten herkommenden Einflusses; er hat anderseits den inneren Vorgang der Religion als die Konsequenz der Sittlichkeit mit ihren allen Willkürlichkeiten des Subjekts entzogenen Geboten erfaßt. Das ganz Spezifische der Religion aber, das weder in Moral noch in Glück aufgeht, die unmittelbare Hingabe des Gemüts an eine höhere Wirklichkeit, das hat Kant nicht erkannt; die tiefsten und reinsten Erscheinungen der Religionsgeschichte hat er psychologisch nicht erfaßt. Aber über die höchsten Fragen der Menschheit, über Gott, Freiheit und Unsterblichkeit, verbreitet Kants Ideenlehre doch insofern helles Licht, als sie zeigt, daß ihre Beantwortung dem Wissen unmöglich ist, weil ihre Objekte außerhalb der Erfahrung liegen; nur auf dem Grunde praktisch sittlicher Ideen erwächst ein wahres Bedürfnis der Vernunft, sich einen angemessenen Begriff über diese Frage zu bilden.

Kants Stellung zu seinen Vorgängern ist in den vorangegangenen Darlegungen schon vielfach gekennzeichnet worden. Er ist aus der Wolffschen Schule hervorgegangen und hat die Spuren dieses Ursprungs zeitlebens nicht verleugnet; Hume und Rousseau haben auf seine Entwicklung den größten Einfluß ausgeübt; zu ihnen gesellte sich noch Leibniz. Der neue Aufbau der Erkenntnistheorie, die Einschränkung der Erkenntnis auf die Erfahrung und die damit verbundene Zerstörung der bisherigen Metaphysik sind aus dieser Entwicklung in erster Linie hervorgegangen; weiterhin gingen daraus auch neue sittliche und religiöse Anschauungen hervor. In Hinsicht auf die Beziehungen der Ethik zur Theologie und Metaphysik schließt sich Kant den englischen Moralphilosophen an; wie sie macht er die erstere von den letzteren unabhängig. Aber er tut nicht wie sie den zweiten Schritt, indem er sie auf die Prinzipien der Erfahrung, des Nutzens und der Sympathie gründet; er gibt vielmehr wie Plato den sittlichen Ideen einen übersinnlichen Ursprung. Die Realität der übersinnlichen Welt der Ideen aber sucht Kant nicht wie Plato und die rationalistische

Metaphysik theoretisch zu beweisen; er verwirft vielmehr ihre theoretische Beweisbarkeit und wahrt ihr den Charakter praktischer Forderungen. Dennoch ist er auch hierin nicht so ganz frei von den Ketten, die er verspottet; ganz ohne theoretischen Beweis kann auch Kant nicht auskommen. Die aus der subjektiven Apriorität der Anschauungsformen und Begriffe hervorgehende Tatsache der Beziehung all unserer Erkenntnis auf Erscheinungen beweist ihm die Notwendigkeit der Voraussetzung eines Dinges an sich, einer übersinnlichen Welt; die Autonomie des Willens aber folgert er aus der Allgemeingültigkeit des Sittengesetzes. Daß dieses eine unbedingt verpflichtende Norm sei, ist ihm dadurch gewiß, daß sie nach seiner Annahme von einer gesetzgebenden Macht herrührt und der Wille die Freiheit hat, ihr zu folgen. Aber im Gegensatz zu Plato und Spinoza trennt er die Sinnenwelt scharf von der Ideenwelt; dadurch kommt er zu einer Verachtung der Sinnlichkeit, die weit über den Platonismus, und zu einem Rigorismus, der weit über den Stoizismus hinausgeht. Von der philosophischen Utilitätsmoral, wie sie bei Wolff u. a. auftritt, hat sich Kant frei gemacht; aber zu der theologischen Utilitätsmoral seiner Zeit gerät er in nahe Beziehung. Die Glückseligkeit wurde von ihm aus der Erfahrungswelt in die übersinnliche Welt verwiesen; die in der letzteren allein mögliche vollkommene Sittlichkeit nimmt hier den Charakter des höchsten Gutes an, das als Preis der Tugend erscheint. Mit der christlichen Ethik zeigt Kant auch in der Lehre vom Gewissen und der ihr zugrunde liegenden schroffen Gegenüberstellung des Sittengebotes und der sinnlichen Neigung große Verwandtschaft; er sucht natürlich diese Lehre aus seiner Philosophie zu begründen, was nicht immer ohne Widersprüche abgeht. Denn trotz der Kluft, die Kant zwischen dem Sinnlichen und Übersinnlichen errichtet, kann er dem Sittengesetz nicht den Charakter der bloßen Form wahren; es muß einen Inhalt besitzen, der aber durch die Kantsche Formulierung verhüllt wird. Wenn Kant, um dem egoistischen Utilitarismus zu entgehen, die von ihm angeführten Utilitätsrücksichten als Beispiele der Übereinstimmung der Stimme unseres Gewissens mit den Interessen des menschlichen Zusammenlebens angesehen haben will, so muß er annehmen, daß das Gewissen jedesmal unter dem Einfluß einer unmittelbaren Inspiration zu tun befiehlt, was die nachträgliche Reflexion als das dem Handelnden Nützliche erkennt; das aber führt ihn zu der religiösen Formulierung des Sittengesetzes als „Erkenntnis aller unserer Pflichten als göttlicher Gebote". Diese Beziehungen zur kirchlichen Ethik, unterstützt von Kants Religionsphilosophie, ermöglichen es ihm weiterhin, eine Verwandtschaft mit den Lehren von der Erbsünde, der Rechtfertigung durch den Glauben, der Erlösung durch Christus u. a. zu finden.

Kants Philosophie ist von dem Individualitätsbegriff seines Jahrhunderts getragen; einer der umfassendsten Lösungsversuche dieses die prinzipiellen Lebensprobleme der Neuzeit bewegenden Problems gipfelt in Kant. Das das 18. Jahrhundert beherrschende Ideal der Freiheit und Gleichheit war die notwendige Reaktion auf die herrschende Gesellschafts-

verfassung; die individuellen Kräfte wurden im unverträglichsten Gegensatz gegen ihre sozialen und historischen Bindungen empfunden und suchten sich infolgedessen von diesen Fesseln zu befreien. Man übersah bei dem Streben nach Freiheit des Individuums, daß durch die ständischen, zünftigen und kirchlichen Bindungen sich unzählige Ungleichheiten zwischen den Menschen herausgebildet hatten, welche durch die Beseitigung jener Institutionen nicht ohne weiteres aus der Welt geschafft werden konnten; man verwechselte die bestehenden sinnlosen Unterschiedenheiten mit der Freiheit überhaupt und hielt die sie vernichtende Freiheit für den Träger der allgemeinen und dauernden Freiheit. Überall hatte man, in der Philosophie wie in der Literatur und Politik, das Abstraktum Mensch im Auge; man übersah alle Ungleichheiten unter den Menschen. Man glaubte, wenn der Mensch in Freiheit gesetzt werde, so könnte sich sein innerer Kern, der wahre Mensch, der überall gleich sei, erst voll und ganz entfalten; so stellte man neben die Freiheit die Gleichheit. Dieses Ideal beherrscht auch das Kantsche Ich; es ist der höchste Punkt, zu dem sich die Unabhängigkeit der Person von allem Historischen, von allen Bestimmungen und Bindungen außerhalb ihr erheben kann. Da das Ich bei allen Menschen gleich ist, so muß die von ihm erkannte Wahrheit für alle Menschen gültig sein; da es nur ein Ich für alle gibt, kann es auch nur eine Wahrheit für alle geben. Daher kann auch die absolute Freiheit und Selbständigkeit dieses Willens ein Handeln hervorbringen, das für alle gleichmäßig Gesetz sein kann; darauf beruht der kategorische Imperativ Kants. Alle diese Auffassungen wurzeln in dem abstrakten Individualismus des 18. Jahrhunderts; wie es für den Deismus einen abstrakten Gott, für das Naturrecht nur ein abstraktes Recht gab, so gab es für Kant eine abstrakte Wahrheit und eine abstrakte Tugend; nirgends fühlt man die innere Lebenseinheit, das Ich, aus der alles quillt. Die neue Auffassung der Individualität, wie sie bei Goethe, Schleiermacher und der Romantik aufkam, stellte sich der alten ergänzend oder konkurrierend entgegen; infolgedessen mußten auch alle darauf beruhenden Begriffe umgestaltet werden. Ins Volk drang Kants Philosophie nicht; nur in den gebildeten Kreisen fand sie, und zwar mehr durch Schiller als durch Kant, Zugang, während sonst neben der kirchlich-konfessionellen die rationalistische Welt- und Lebensanschauung, die Aufklärung, herrschend blieb. Das Evangelium Rousseaus hatte in Deutschland eine andere Auslegung gefunden und infolgedessen auch andere Früchte getragen als in Frankreich; während man hier an den „Gesellschaftsvertrag" anknüpfte und in Dichtung und Leben die soziale Gleichheit erstrebte, knüpfte man in Deutschland an den „Emil" und die „Neue Heloise" an und verlangte die individuelle Freiheit, die Befreiung des Individuums sowohl von Feudalismus und Kirchentum als von der aufklärerischen Verstandesdürre und äußerlichen Tugendmoral. Ins Volk drangen allerdings diese Ideen nicht; hier herrschten das Kirchentum einerseits und die durch die verkommenste Unterhaltungsliteratur gepflegte laxe Moral anderseits. Die zeitgenössischen offiziellen Vertreter der Philo-

sophie waren gelehrte Eklektiker oder seichte Popularphilosophen; sie verstanden Kant nicht oder falsch, besonders da, wo er, wie Fichte sagt, „die Wahrheit bloß angedeutet, aber weder dargestellt noch bewiesen hat". Erst allmählich bahnte sich Kants Philosophie den Weg; dann aber fand sie eine rasche und umfassende Ausbreitung an allen Universitäten. Das Geschlecht, das durch Kants Schule gegangen war, hatte mit ihm über die Welt der Erscheinungen gering, von der des Willens hoch denken gelernt; es hat es auch durch die Tat bewiesen. Aber was Kant als Ziel der philosophischen Arbeit erstrebte, das erreichte er nicht; er glaubte auf dem Gebiete der Philosophie Ruhe und Frieden herzustellen und entfachte Krieg und Sturm. Seine Philosophie war noch nicht die volle Wahrheit; aber sie war der Weg zur vollen Wahrheit.

82. Durch Kant ist die Aufklärung auf dem Gebiete der Philosophie überwunden worden; es erfolgte eine völlige Umkehrung des menschlichen Verhältnisses zur Wirklichkeit, eine Verschiebung des Lebensprozesses vom Objekt zum Subjekt. Bei der Aufklärung stand der Mensch einer außerhalb ihm befindlichen Wirklichkeit, der Natur, gegenüber; nun ist der Gegensatz zwischen Natur und Geist überwunden und ein Reich geistigen Wirkens und Lebens geschaffen. Aber wenn so einerseits die Kantsche Philosophie einen Abschluß der vorhergehenden Philosophie, einen Ausgleich der in dieser vorhandenen Gegensätze bildet, so ist sie anderseits der Ausgangspunkt zu einer neuen Philosophie, die in verschiedene Richtungen auslief; der Geist Kants trieb notwendig über seine Leistung hinaus. Eine Überwindung der Aufklärung war aber auch noch gleichzeitig von anderer Seite erfolgt; die größten Führer dieser Bewegung, des Neuhumanismus, traten teilweise, wie Herder und Goethe, in Gegensatz zu Kant, teilweise ergänzten sie ihn, wie Schiller. Die Ideen des Humanismus, wie sie sich durch die antike Literatur im 15. und 16. Jahrhundert auch in Deutschland entwickelt und ausgebreitet hatten, verloren unter dem Einfluß der Orthodoxie allmählich ihren Einfluß; die klassischen Studien, die sich aus der Humanistenzeit in die Mittel- und Hochschulen gerettet hatten, waren allenthalben verfallen. Man trieb in den genannten Anstalten wohl noch Latein und Griechisch; allein beide dienten fast nur zum Verständnis des Neuen Testaments. Die Aufklärung hatte sich aber in ihrem Kampfe gegen die Orthodoxie mit Erfolg der Beihilfe der antiken Literatur bedient; mit dem Aufblühen der Naturwissenschaften hatte sie allerdings diese Stütze fallen gelassen, war dadurch aber auch in einseitige Bahnen gelenkt worden. Sie war nun ein Kind der Wissenschaft und beschränkte sich infolgedessen auf das intellektuelle Gebiet; die ästhetischen Interessen aber, wie sie der Humanismus gepflegt hatte, ließ sie unberührt. Einzelne rationalistisch gesinnte Geister haben diese Einseitigkeit der Aufklärung auch erkannt; sie richteten ihre Blicke wieder auf die Alten und die von ihnen vertretene Idee der Humanität. Diese ersten Schritte zu einer neuen Renaissance führten aber, im Gegensatz zu der alten, zunächst nicht zu einem erneuten Durchleben des Altertums, sondern

nur zu einem Wiederaufleben des Betriebs der philosophischen Gelehrsamkeit; man suchte durch dieselbe tiefer in die Literatur der Alten einzudringen, um mit ihrer Hilfe die Aufklärung zu fördern. Aber durch die Literatur wurde man in das Leben des Altertums eingeweiht; man lernte die von ihnen vertretene Welt- und Lebensanschauung kennen. Die Altertumswissenschaft, welche sich aus diesem Studium der antiken Literatur entwickelte, ist, wie der Schöpfer derselben, Friedr. Aug. Wolf, sich ausdrückt, „der Inbegriff der Kenntnisse und Nachrichten, die uns mit den Handlungen, Zuständen und Schicksalen der klassischen Dichter, mit ihrer Kultur, ihrer Sprache, Religion, Sitte, Kunst und Wissenschaft, ihrem Nationalcharakter und ihrer Denkart bekannt machen, und die uns in erster Linie durch ihre Sprachdenkmale, aber auch durch sonstige Überreste in Stein und Erz vermittelt sind; der Wert dieser Altertumswissenschaft besteht in der Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen". Begeistert von den Ideen der Alten und aufgeklärt durch deren Welt- und Lebensanschauung mußten die Humanisten wie die Vertreter der Aufklärung sich gegen die verknöcherte und intolerante Orthodoxie sowohl als gegen den geistig beschränkten und dabei überschwenglichen Pietismus wenden und an die Stelle dieses Kirchenchristentums das Christentum der Humanität, der edlen Menschlichkeit, setzen. Die Entfaltung der Menschheit soll aber nicht mehr, wie in der Zeit der Renaissance, auf das Sinnliche, sondern entsprechend dem Fortschritt des Geisteslebens auf das Geistige gerichtet sein; das Individuum soll seine Lust in sich, in der Harmonie des Innenlebens und nicht in Ruhm, Anerkennung, Macht und Genuß suchen. Gegenüber dem verstandesmäßigen Räsonnement der Aufklärung erhob sich so gegen Ende des 18. Jahrhunderts ein Verlangen nach durchgreifender Belebung und unmittelbarer Bewegung des ganzen Menschen; an die Stelle des Strebens nach praktisch-moralischer Gestaltung des Lebens tritt das nach künstlerisch-moralischer. Die griechische Welt bot neben dem Besitz einer echten, volkstümlichen Dichtung dem unruhigen Sehnen der Zeit auch in allen andern Gestaltungen des materiellen und geistigen Lebens ein strahlendes, schier unerreichbares Vorbild; fand man doch hier, was man in der Entwicklung des eigenen Volkes so schmerzlich vermißte, einen staatlichen Organismus, der die ganze Blüte des religiösen, sozialen und volkstümlichen Lebens in sich schloß. Gegenüber der wirklichen Welt mit ihren Sorgen und Plagen wollte man daher durch die Kunst und die Werke des klassischen Altertums in den Menschen eine innere Welt reiner und schöner Gestalten schaffen; hier sollte der Mensch die Befriedigung, das Glück finden, das die Welt, das deutsche Leben mit seiner Zersplitterung, Kleinlichkeit und Ärmlichkeit nicht geben konnte. Im Reiche der Kunst erst vermag für den Neuhumanisten der Mensch ein ganzer Mensch zu werden; erst hier vermögen sich seine Kräfte zu voller Harmonie zu entfalten. Die Begeisterung, mit welcher unsere großen Dichter der Offenbarung des Neuhumanismus

entgegenkamen, war nicht geringer als bei den Vertretern des Fachs; aber sie blieben bei dieser Auffassung nicht stehen. Durch das innige Verhältnis, in dem sie zu den geistigen Mächten ihrer Zeit standen, wurden sie zur Verarbeitung der antiken Kulturschätze mit den deutschen Kulturschätzen geführt; sie haben die echt humanistischen und darum ewig wertvollen Elemente der geistigen Kultur des Altertums mit dichterischer Gestaltungskraft vergeistigt und ins deutsche Geistesleben übergeführt, mit ihm innig verschmolzen. Nach ihrer Zeit ist es der Forschung gelungen, der antiken Kultur bis auf ihre Quellen nachzugehen und sie als ein Glied der allgemeinen Entwicklung des menschlichen Geisteslebens zu begreifen; dadurch ist die alte Kulturwelt uns menschlich näher gerückt, wir können sie verstehen und nach ihrem Werte für die Bildung richtig schätzen. Wenn auch die neuere Forschung die Abhängigkeit der griechischen Kultur von früheren Gestaltungen nachgewiesen hat, so bleibt doch die Tatsache bestehen, daß die weitere Entwicklung der griechischen Kultur sich ohne wesentlich störende Einflüsse von außen her hat vollziehen können; aber diese Originalität erscheint uns als Endglied einer Kette früherer Kunstformen, die für ihre Zeit ein Ideal bedeuten, es aber für unsere Zeit nicht sein können. Der Kultus des klassischen Altertums hat seine Jünger gar oft von den Aufgaben der Wirklichkeit entfremdet; er hat sie von dem nationalen Geistesleben abgelöst und unfruchtbar für dasselbe gemacht. Die echten Humanisten versenkten sich einseitig in das Altertum und bekümmerten sich um die Schöpfungen anderer Völker nicht; sie sahen in den Werken der griechischen Kunst und Literatur die Urbilder künstlerischen Schaffens überhaupt und leiteten aus ihnen die Normen des Schönen ab. Nun waren ja allerdings die Lebensbedingungen und der Charakter der Griechen der Ausbildung der Kunst in hohem Grade günstig; aber eine Kunstblüte wächst nur auf dem Boden eines nationalen Kulturlebens und kann nicht durch Nachahmung einer einem fremden Kulturleben entsprossenen Kunst entstehen. Deshalb war es ein großer Fortschritt, daß im Neuhumanismus unserer großen Dichter die Kulturschätze des klassischen Altertums, soweit sie für das deutsche Kulturleben wertvoll waren, in dasselbe aufgenommen und in deutschem Geiste verarbeitet wurden; von da an konnte sich auch auf deutschem Boden eine deutsche Kunst entwickeln.

83. Herder (geb. 1744, gest. 1803) war als Kind von Natur zur Entwicklung eines tiefen Innenlebens beanlagt; Naturempfindung und Empfindung der Poesie flossen in seinem Seelenleben zusammen. Er atmete frühzeitig die orthodox-kirchliche Frömmigkeit ein und faßte von ihr aus auch die Welt seiner Umgebung auf; das mußte der religiösen Urstimmung seiner Seele eine trübe und düstere Färbung geben. Die Schule vermochte mit ihrer geistlosen Dressur und pedantischen Strenge seiner Seele keine bessere Nahrung zu geben; dafür bot ihm aber die Bibliothek des Diakonus, dem er als Schreiber und Hausbursche dienen mußte, eine bessere Kost, indem sie ihn mit griechischen, römischen und deutschen Dichtern bekannt machte. Als Student der Chirurgie machte er naturwissenschaftliche

Studien; denn Chemie, Physik, Botanik und Zoologie galten damals nur als Hilfswissenschaften der Medizin. Allein sie konnten ihn nicht fesseln; die religiöse Stimmung seines Geisteslebens führte ihn zur Theologie. Von der gedrückten Jugendzeit blieb für immer eine Schwäche in Herder zurück; er ist nie eine willensstarke Persönlichkeit geworden. Der Grundzug seines Wesens ist Empfänglichkeit und Reizbarkeit; sein Gefühl breitet sich infolgedessen weit aus, verdichtet sich aber nicht zu festen Richtungslinien fürs geistige Schaffen. Daher steht er dem Leben mehr passiv gegenüber; er erträgt es und läßt sich von ihm tragen, sucht es aber nicht nach seinen Ideen zu gestalten. Herders Denken muß von andern Denkern befruchtet werden und löst sich nie vollständig von dem es ursprünglich begleitenden Gefühl; seine Begriffe sind infolgedessen nur der subjektive Ausdruck seiner Gemütsbedürfnisse, Stimmungen und Gefühle. Natur- und Menschenleben umfaßt er mit gleicher Liebe in einem großen, gotterfüllten Zusammenhange und als Glieder einer aufsteigenden Stufenfolge; aber der Zusammenhang ist nicht der eines begrifflich gegliederten Systems, sondern es ist nur eine große Stimmungseinheit. Die pietistisch-frömmelnde Richtung, der grammatische Unterricht und der lateinische Geist der Lateinschule, an welcher er schon als Student unterrichtete, vermochten ihn nicht zu befriedigen; die literarischen und naturwissenschaftlichen Studien hatten doch ihren Einfluß geltend gemacht. Dazu kam noch, daß die Männer, unter denen, und die Kreise, in denen der junge Herder als Student in Königsberg und Lehrer in Riga heranreifte und durch die er das charakteristische Gepräge seines Geistes empfing, durchweg als Mitglieder oder Freunde den sogenannten „Deutschen Gesellschaften" angehörten, in denen neben den Vertretern der exakten Wissenschaften und der Poesie (Literatur und Sprache) auch Staatsbeamte, Schulmänner und andere im praktischen Leben stehende Männer sich zusammenfanden; hier wurde namentlich der deutschen Literatur besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Er lernte auch die geschichtliche Betrachtungsweise auf die Kritik und Auslegung der Bibel anwenden; doch blieb das ihm eigene Erfassen des Religiösen als einer Kraft und inneren Anschauung unversehrt! So war bei Herder der Boden für die Aufnahme der Lehren Kants vorbereitet; sie führten ihn zum erstenmal in die Bahnen freier, aus den Tiefen ursprünglichen Erkenntnisbedürfnisses genährten Forschung. Zunächst zogen ihn Kants naturphilosophische Vorlesungen an; die Anschauungen, die er hier über das Weltall kennen lernte, erweckten in ihm die Idee von Weltall und Menschheit, die ihn sein ganzes Leben beschäftigte. Kant dozierte nicht Philosophie, sondern lehrte seine Schüler philosophieren aus der Kenntnis der Tatsachen der Natur und der Menschheit heraus; Herder lernte von ihm das Mißtrauen gegen alle tote Abstraktion und das Vertrauen auf die Erforschung und das darauf beruhende wissenschaftliche Denken. Kants abstrakte Schriften konnte er nicht ganz erfassen; er bog daher Kant nach Rousseau um. Von Kant wurde Herder in die Gedankenwelt Rousseaus eingeführt; lange war Rousseau sein geistiger Ver-

lehr, und selbst als sein Gesichtskreis durch Hume, Leibniz, Shaftesbury, Spinoza, Lessing, Jakobi, Plato, Baco u. a. erweitert wurde, blieb das innerste Wesen seiner Empfindungs- und Anschauungsweise nach Rousseau gefärbt. Aus dieser lebendigen Rousseaubegeisterung wuchsen alle jene gewaltigen Ideen zur Umgestaltung und Verjüngung der Wissenschaft und Dichtkunst, welche seine eigensten und bleibendsten Taten geworden sind; während Rousseau aus seiner Grundanschauung nur die auf Staat und Gesellschaft bezüglichen Folgerungen zog, führte Herder die Ideen Rousseaus in die Betrachtung und Erforschung des innersten Wesens der Poesie, Religion und Geschichte ein. Hier zeigt sich der Einfluß der Philosophie von Leibniz und Shaftesbury; er sucht nach einer einheitlichen Welt- und Lebensauffassung, in der auch Religion und Moral ihre Stelle haben. Die Philosophie soll nach ihm den Menschen zum Mittelpunkte haben und den Menschen nützlich werden, soll der menschlichen Glückseligkeit die Wege zeigen; Gott aber ist der Punkt, in dem alles zusammenläuft, er ist die Urkraft. Herder war Klassizist; aber sein Blick blieb unbefangener als der aller seiner Zeitgenossen. Er war wie Winckelmann und Lessing erfüllt von dem edleren Geiste des Hellenismus; aber er hält sich frei von der einseitigen Verehrung desselben. Leider ließ er sich später wie Lessing und Goethe durch die französischen Aufklärer vom nationalen Gedanken ablenken und zum kosmopolitischen hinführen; dazu trugen die traurigen politischen Verhältnisse in Deutschland bei, die es zur Entfaltung eines nationalen Bewußtseins nicht kommen ließen.

Der Streit zwischen Mendelssohn und Jakobi über die religiösen Anschauungen Spinozas, an dem auch Kant teilnahm, führte Herder mitten in die philosophischen Bewegungen der Zeit hinein; in dem von ihm ausgesprochenen Gedanken von der Fortentwicklung der Welt zu den Gesetzen göttlicher Notwendigkeit bauen sich die religiös-philosophischen Überzeugungen zur Grundlage historischer Betrachtung aus. Denn in ihnen fand er den Glauben an den ewigen Fortschritt in der Welt und der Menschheit; so erhielt seine Philosophie eine historische Gestalt und seine Geschichtsauffassung eine philosophische Grundlage. Nur die Philosophie konnte ihn befriedigen, welche in der ganzen Welt ewige, in ihren Organen unendlich mannigfaltige Gesetze lehrte, durch welche sich Gott ewig wirksam offenbart; in diesem Sinne faßte er die Gedanken von Spinoza, Leibniz und Shaftesbury auf. Die tägliche Berührung in der Kaufmannsstadt Riga mit dem Leben erzeugte in ihm eine neue Wertschätzung des empirischen, in der raumzeitlichen Erfahrungswelt eingeschlossenen Weltlebens; die Natur, als die Grundlage desselben, war ihm der Widerschein der Gottheit. Er ließ auch Newton und Buffon auf sich wirken; auch von der Entwicklung der biologischen Wissenschaften, der Anthropologie und Psychologie, nahm er Kenntnis. Gesetzmäßigkeit und Entwicklung aus natürlichen Anlagen das waren aber überall die Kernpunkte; das von der Theologie so niedrig taxierte natürliche Wesen wurde infolgedessen zur idealen Größe. Den Blick für das Werdende stärkte bei Herder Leibniz;

so wuchs aus der Betonung des natürlichen Keims die Idee der natürlichen Entwicklung und der natürlichen Vervollkommnungsfähigkeit. Er verliert niemals den Sinn für die Wirklichkeit; die Dinge derselben deutet er nach Ort, Zeit und Gehalt und beleuchtet sie durch die großen Gedanken seiner Weltanschauung. Der Glaubensphilosoph Hamann führte Herder zu Shakespeare und der Poesie der Bibel; mit ihm entdeckte er den Quell der Poesie im mächtigen Gefühlsleben, als Muttersprache des Menschengeschlechts. Indem sich Herder in die dichterischen Werke der Zeiten und Völker versenkte, begann er sie als Zeugnisse des Seelenlebens zu verstehen; er suchte die Seelengeschichte der Menschheit aus ihrer Literatur zu erforschen und die Literatur von dieser Seelengeschichte aus zu verstehen. Alle geistige Arbeit eines Volkes, so weist Herder in „Vom Ursprung der Sprache" nach, ist in den Begriffen seiner Sprache ausgeprägt; in der Sprache des Volkes nimmt der Einzelne seine Geistesarbeit in sich auf. Unsere Literatur, so fordert er, soll sich von dem unheilvollen Einfluß des römischen Joches befreien und deutsch-volkstümlich werden. Auf seinen Reisen entstand in ihm der Plan, eine nationale Schule zu gründen, die realistisch nach Lehrstoff und Lehrmethode sei; „Sachen statt Worte, lebendige Anschauung statt toter Begriffe und Heranbildung der Jugend fürs Leben, das soll ihr Ideal sein". Und ebenso muß nach Herders Ansicht, die er in Straßburg Goethe gegenüber zur Geltung brachte, jede echte Poesie Volkspoesie sein, wie sie es bei Homer, Shakespeare, der Bibel u. a. war; denn jedes Volk hat seine eigene Sprache und muß daher auch seine eigene Poesie haben.

Mit reichen Erfahrungen trat Herder nach lehrreichen Reisen durch Frankreich und Deutschland in den Beruf eines Konsistorialrats in Bückeburg; hier suchte er die mannigfaltigen Eindrücke und Erlebnisse zu verarbeiten und ein einheitliches Geistesleben in sich zu gestalten. Im Mittelpunkte dieses Geisteslebens steht jetzt der Gedanke an die Offenbarung Gottes; sie ist nach ihm die älteste Erziehung der Menschheit, Keim und Urquell aller menschlichen Bildung, die älteste und wertvollste Philosophie und zugleich der Schlüssel für die Philosophie der Geschichte. Die Geschichte ist der Schauplatz der Gottheit; sie ist eine Analogie mit der Natur, in der sich gleichfalls Gott offenbart. Es ist sein eigenes Lebensgefühl und sein eigener Lebensdrang, die sich in diesen Ideen in dem Buche: „Auch eine Philosophie zur Geschichte der Menschheit" ausdrücken; er stellt das Verlangen seines Lebens nach unmittelbarer Wirkung außer sich als Offenbarung Gottes hin. Er setzt sich dadurch vielfach in Mißverhältnis zu den Zeitgenossen, zu dem Rationalismus sowohl wie zur Orthodoxie und dem engherzigen Pietismus; besonders verhaßt ist ihm der öde Moralismus der seichten Aufklärung, der mit einer argen Verkennung des Wesens der Religion Hand in Hand ging. Allein er selbst ist noch nicht zur Einheit zwischen dem Schaffen seines Geistes und dem Schaffen im Leben gekommen; er hat noch nicht die Kraft gewonnen, das äußere Leben nach den Richtlinien seines inneren Lebens zu gestalten. In der Schrift „Vom

Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele" stellt er die Seele als Erscheinung göttlicher Kraft dar, wie sie in der ganzen Natur herrscht; in ihren Kräften zeigt sich die höchste Offenbarung Gottes. Zu neuem Leben wurde Herder in Weimar durch Goethe angeregt; Herders Gedanken gewannen durch Goethes Einfluß einen freieren und größeren Schwung und sammelten sich in den „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" (1784—1791). Die ganze Natur ist für ihn ein großer Zusammenhang der Weisheit und Güte Gottes, der durch organische Kräfte die ganze Welt wirkt und sich in ihr offenbart; diese Weltauffassung ist der Ausdruck von Herders Lebensstimmung und Lebenssehnsucht, seines Lebensideals. Herders Werke geben ein Bild seiner geistigen Entwicklung; sie sind ein Ausfluß seiner Persönlichkeit. Dieser aber wohnt auch der Trieb zur Erziehung ein; er will durch seine Schriften die Menschheit erziehen. Ganz besonders kommt dieser pädagogische Zweck in den „Briefen zur Beförderung der Humanität" (1793—1797) zum Ausdruck; hier tritt daher das subjektive Moment am deutlichsten hervor.

Aus Herders philosophischen Anschauungen sind die „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" erwachsen; von ihnen sind sie beseelt. In ihnen erstieg Herder den Gipfel seiner schriftstellerischen Wirksamkeit; sie bilden den Knotenpunkt seiner wissenschaftlichen Arbeiten und der gesamten deutschen Kulturbewegung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Er wollte in ihnen die geistigen Errungenschaften der großen Kulturbewegung im Zeitalter der Aufklärung zu einem harmonischen Ganzen formen und zu einem dauernden Besitze des deutschen Volkes machen; zugleich wollte er die Jugend durch sie in die verschiedenen Disziplinen der Naturwissenschaften, Geschichte und Philosophie einführen und diese drei Gebiete zu einem einheitlichen Ganzen verbinden. Der erste Teil enthielt die naturwissenschaftlichen und naturphilosophischen Grundlagen einer Philosophie der Geschichte; der zweite ergründete die Naturbedingungen, durch welche die Verschiedenheit des Menschengeschlechts nach Ort und Zeit bewirkt wird; der dritte und vierte Teil geben auf dieser Grundlage eine Charakteristik der historischen Gestaltungen fast der ganzen Erde. Voltaire hatte gezeigt, wie man die Schilderung der Zustände und des geistigen Lebens mit der Geschichtserzählung zu verbinden habe; Iselin sieht alle Völker und Zeitalter als willenlose Mittel und Werkzeuge einer bewußten Naturabsicht, als in sich unselbständige Übergangsstufen eines von der Vorsehung vorher entworfenen Erziehungsplanes an, dessen letzten Zweck zu erreichen dem letzten Zeitalter vorbehalten bleibt. Herder tritt der Auffassung Iselins scharf entgegen; er beurteilt jedes Zeitalter und jedes Volk nicht nach den Begriffen der Gegenwart, sondern nach der Eigentümlichkeit der eigenen geschichtlichen Bedingungen. Die Organisation bei Pflanzen, Tieren und Menschen hat dieselben Grundformen und steigt aufwärts; die Reiche entfalten sich nach dem Einfluß von Boden und Klima zu unendlicher Fülle der Gestaltung. Die Natur stiftete den Kampf ums Dasein, um im

kleinsten Raum die größte Lebensfülle zu schaffen; durch ihn begründete sie das Gleichgewicht zwischen Mensch und Tier auf der Erde im allgemeinen und in den einzelnen Ländern im besonderen. Die Gattungen der Tiere aber verändern sich durch Anpassung an das sich wandelnde Klima; der Mensch erscheint als Sammelpunkt aller Formen, als ein Kompendium der Welt, die in seinem Dienste steht. Eine Kraft wirkt in dem All und in jedem Teil; „die Kraft, die in mir denkt und wirkt, ist ihrer Natur nach eine so wichtige Kraft, als jene, die Sonnen und Sterne zusammenhält". Gott ist der große Zusammenhang aller Dinge, das Wesen der Wesen; organische Kräfte sind der Finger der Gottheit. Sie differenzieren sich nach den verschiedenen Lebenszwecken der Geschöpfe; aber jedes Geschöpf ist in allen seinen Teilen ein lebendig zusammenwirkendes Ganzes. Immer mannigfaltiger wird das organische Leben von den Pflanzen aufwärts zu Tieren und Menschen; auch die Seele ist Summe und Resultat aller im Organismus wirkenden lebendigen Kräfte. Der aufrechte Gang des Menschen bedingt seine physiologische Organisation; denn dadurch werden Gehör und Gesicht zu den herrschenden Sinnen und die Hände frei zu künstlicher Arbeit. Alle Sinne liefern Beiträge zum Aufbau des menschlichen Geistes; in der Sprache aber vereinigt das Gefühl aller Sinne sich zum schaffenden Gedanken, dem die Glieder gehorchen und der sich zur Vernunft, zur Humanität entwickelt. Hierdurch erhält der Mensch Fähigkeiten mit Gott gemein; durch seine einheitlich gesammelten Kräfte wirkt er in der Welt eine neue Welt. Ein Ende des Wirkens Gottes aber kann der Mensch nicht sein; ist sein Organismus zerstört, so tritt der Geist in das Medium Gottes, das ihn zur neuen Bestimmung hinüberleitet. Er hat die Menschen auf Erden mit Gaben und Mängeln je ihrem Wohnsitze entsprechend bedacht; schon in ihrer Erschaffung hat sich die organisch-genetische Kraft, eine Äußerung des Schöpferwillens, offenbart; dieselbe offenbart sich weiter bei ihnen im Kampf mit Boden, Klima u. a., wodurch die großen Verschiedenheiten unter den Völkern entstehen. Weiterhin hängt der Mensch in der Entwicklung seiner Fähigkeiten von der Erziehung und der Tradition ab, deren Hauptmittel die Sprache ist; in ihr wirken Wissenschaft, Kunst und Religion auf den Menschen. Die hierdurch entstehende Eigenart eines Menschen soll man nicht stören, sondern man soll sie achten; es ist schön, sie zu entdecken. Das individuelle Leben aber ist ein Teil des göttlichen Lebens; das Leben der Menschen auf der ganzen Erde ist eine Offenbarung Gottes. „Das Edelste, was wir besitzen, haben wir nicht von uns selbst; unser Verstand mit seinen Kräften, die Form, in welcher wir denken, handeln und sind, ist auf uns gleichsam herabgeerbt. . . . Diese Kette von Wirkungen ist zu uns gelangt, sie hat uns umfaßt und umschlungen; wider Willen müssen wir an ihr halten und im Guten wie im Bösen tätig oder hindernd auf die Nachwelt fortwirken. Dies ist das unsichtbare, verborgene Medium, das Geister durch Gedanken, Herzen durch Neigungen und Triebe, die Sinne durch Eindrücke und Formen, bürgerliche Gesellschaften durch Gesetze und

Anstalten, Geschlechter durch Beispiele, Lebensweise und Beziehung verknüpft, so daß wir in diesem bindenden Medium auf die Nachkommenschaft wirken müssen." Das tiefste und unersetzlichste Gefühl des Daseins aber ist die Glückseligkeit; sie wird am besten erreicht, wenn jeder einzelne Mensch in dem stillen Behagen ungestört verharrt, welches die Anpassung an die klimatischen Lebensbedingungen seines Wohnsitzes ihm gewährt. Aber glücklich ist auch der Sterbliche, der zur schöneren Humanität des Geschlechts wirkte; „glücklich ist, wer zur Ausbreitung dieses Reiches der wahren inneren Menschenschöpfung beitragen kann: er beneidet keinem Erfinder seine Wissenschaft und keinem König seine Krone". Auch bei den Völkern besteht die Glückseligkeit darin, daß jedes Volk da lebt, wo es von der Natur hingestellt worden ist; hier soll es genießen, was vor ihm liegt. Unter dem Einfluß von Boden, Klima und sonstigen Umständen entsteht auf der Erde alles, was entstehen kann; aus Geschlechtszügen, Lebensart und Erziehung, aus der Geschichte eines Volkes entspringt dessen Charakter. Die Religion wurde zur wichtigsten Triebfeder der Entwicklung; sie ist für die staatliche Volkserziehung jedem Volke mit Absicht und Bewußtsein gegeben und führt zur Humanität, zur Glückseligkeit des Menschengeschlechts. Dieser Zustand ist Natur und Bestimmung des Volkes und ist keine Entwicklungsrichtung, sondern ein Beharren; er ist nicht ein natürliches Ziel des historischen Lebens, sondern absolut sittlich gedacht. So gut ein Gott in der Natur ist, so gut offenbart er sich in der Geschichte; die ganze Geschichte ist ein Wettlauf um die Erreichung des schönsten Kranzes der Humanität und Menschenwürde. Die Gottheit hilft uns dabei durch unsern Verstand, durch unsere Kräfte; die Humanität, der zusammenfassende Ausdruck für die gesamte Naturanlage der Menschheit, verwirklicht sich auch durch Naturgesetze und erscheint zugleich als Ziel.

Die Religion faßte Herder als eine Äußerung der Volksseele auf; er stellte die Bibel wie alle Religionsurkunden lediglich unter den Gesichtspunkt naturwüchsiger Volksdichtung und betonte ihre menschliche Entstehung. Mendelssohn hatte versucht, das Dasein Gottes ebensogut zu beweisen, wie die Sätze der Geometrie; denn nach seiner Ansicht muß sich alles, was wirklich ist, auch vernünftig erklären lassen; zur Erklärung der Welterscheinungen aber gehört die Annahme eines göttlichen Wesens. Jakobi bekämpfte diesen Gottesbeweis; nach seiner Ansicht mußte eine derartige Religionsphilosophie zum Spinozismus führen, den er als Atheismus betrachtete, weil der Verstand nicht zugeben kann, daß aus nichts etwas werde und einen Übergang aus dem Unendlichen ins Endliche nicht annehmen kann. Das Element aller Erkenntnis ist daher für ihn der Glaube, d. h. die unmittelbare Gewißheit, die keiner Gründe bedarf; er ist die Unterwerfung unter das göttliche Gebot, das Leben in Gott. Kant nahm Stellung zu diesen Streitfragen; er zeigte, daß die Vernunft ein höchstes Gut fordert, in welchem die vollkommene Sittlichkeit mit der höchsten Glückseligkeit verbunden ist. Die Philosophie, so legt Kant dar, klärt den Menschen über sein Verhältnis zur Welt auf; sie gibt ihm die

Richtung und Grenzen seiner Gedankenarbeit und seine Pflichten an. Auch Herder beteiligte sich in einer Schrift: „Gott" an diesen religiösen Streitfragen; damit trat er ein in die philosophische Bewegung jener Zeit. Gleich Lessing bekämpft er die Forderung, die Wunder und Weissagungen als Kennzeichen der Wahrheit der Lehre zu betrachten, und sucht sie rationalistisch zu erklären oder symbolisch zu deuten; wie Lessing unterschied er auch scharf zwischen der christlichen Religion der Kirche und der Religion Christi. „Warum," sagt er, „schrauben wir jeden Zug im Leben Jesu so hoch? Da soll er nichts wie andere Menschen getan, gedacht, gefühlt haben: er, der doch nach dem Zeugnis der Apostel und dem offenbarsten Anblick seines Lebens ein Mensch wie wir an Gesinnung und Gebärden, an Lebensplan und Lebensweise, selbst an Mitgefühl unserer Schwachheiten war. Je menschlicher, d. h. menscheninniger, vertrauter, natürlicher man sich Werk und Wort Gottes denkt, desto gewisser kann man sein, daß man sich's ursprünglich, edel und göttlich denke. Raum und Zeit sind nur Maßstäbe eines eingeschränkten Verstandes, der die Dinge nach- und nebeneinander sich bekannt machen muß; nur Gott ist weder Zeit noch Raum. . . . Wir endliche Wesen, mit Raum und Zeit umfangen, die wir uns alles nur unter ihrem Maß denken, wir können von der höchsten Ursache nur sagen: sie ist, sie wirkt; aber mit diesem Worte sagen wir alles. Es besteht alles in ihm, die Welt ist eine Darstellung der Wirklichkeit seiner ewig tätigen Kräfte; jedes der göttlichen Gesetze ist das Wesen der Dinge selbst, ihnen nicht willkürlich angehängt, sondern eins mit ihnen. . . . Ist ein Gott in der Natur, so ist er auch in der Geschichte; denn auch der Mensch ist ein Teil der Schöpfung und muß in seinen wildesten Ausschweifungen und Leidenschaften Gesetze befolgen, die nicht minder schön und vortrefflich sind als diejenigen, nach welchen sich alle Himmelskörper bewegen. . . . Mein Schicksal ist nicht an den Erdenstaub, sondern an die unsichtbaren Gesetze geknüpft, die den Erdenstaub regieren; die Kraft, die in mir denkt und wirkt, ist ihrer Natur nach eine so ewige Kraft als jene, die Sonnen und Sterne zusammenhält. Ihr Werkzeug kann sich abreiben, die Gesetze aber, durch die sie da ist und in anderen Erscheinungen wiederkommt, ändern sich nie; ihre Natur ist ewig wie der Verstand Gottes. Der Bau des Weltgebäudes sichert also den Kern meines Daseins, mein inneres Leben auf Ewigkeiten hin; wo und wie ich sein werde, werde ich sein, der ich jetzt bin: eine Kraft im System aller Kräfte, im Wesen in der unabsehlichen Harmonie einer Welt Gottes. . . . Unsterblich ist, was in der Natur und Bestimmung des Menschengeschlechts, im unverrückten Gang zu seinem Ziel wesentlich liegt, was also seiner Natur nach fortdauern, auch unterdrückt immer wiederkommen und durch die fortgesetzte Tätigkeit der Menschen immer mehr Umfang, Haltung und Wirksamkeit erlangen muß: das rein Wahre, Gute und Schöne." Gott ist eins und alles; er ist die Substanz, die die Ursache ihres Daseins in sich selbst hat. Gott ist die unergründliche Wurzel aller Dinge; er ist das höchste, durch sich selbst bestehende, vollkommenste Dasein und die Ur-

sache alles Daseins. Er besitzt Selbstbewußtsein; er entbehrt als das vollkommenste Wesen auch des Denkens nicht, er besitzt die Vernunft im höchsten Grade. Er wirkt in der Materie; aus der Kraft der Materie tritt die Seele als organische Kraft hervor, die in einer feineren, ausgebildeteren Organisation wirkt. In jedem Organismus wirkt die Weltseele in eigentümlicher Weise; jeder ist eine eigentümliche Darstellung der unendlichen Gotteskraft. Die Natur ist eine Stufenleiter von niederem zu höherem und immer höherem Dasein; im Menschen hat sie die höchste Form erreicht. Die Geschichte ist der Entwicklungsprozeß der menschlichen Natur; das Ziel dieses Prozesses ist Glückseligkeit und Humanität; die Form ist sittliche Freiheit und Vernunft. Aber da Glückseligkeit und Humanität auf Erden nicht zu erreichen sind, so muß es ein Jenseits geben; in ihm entwickelt sich der Mensch zur höchsten Stufe. Gott ist nicht bloß die höchste, sondern auch die weiseste Macht und unendliche Güte; das alles liegt in dem Wesen Gottes notwendig eingeschlossen. So suchte Herder zwischen Spinoza, Leibniz, Mendelssohn, Jakobi und Kant in den religiösen Anschauungen zu vermitteln, indem er die einzelnen Schärfen abstumpfte; er lehnt das leere Demonstrieren über das Dasein Gottes ab und entwickelt einfach und ohne Rücksicht auf erkenntnis-theoretische Begründung seine Gedanken von den organischen Kräften und ihrer Einheit in Gott. Christus ist für Herder der geistige Erretter seines Volkes, der echte und wahre Menschen und Kinder Gottes bilden will; in dem Reiche Gottes, das er bauen wollte, sollte die reine Menschheit ihren Thron aufschlagen. Seine Religion war ursprünglich die reine Humanität, die er lehrte und lebte; die christliche Religion der Kirche hat ihr Irrtum und Mißbrauch beigemischt.

Durch das Studium der Werke von Spinoza, Rousseau, Leibniz, Kant, Schelling und Goethe vertiefte Herder seine naturwissenschaftlichen und philosophischen Kenntnisse; als seine Lebensaufgabe betrachtete er den Entwurf einer „Universalgeschichte der Bildung der Welt", die von einer philosophischen Weltanschauung getragen und einheitlich gestaltet, in den verschiedenen Wissenschaften begründet und zur wahren Bestimmung des Menschengeschlechts, der Verwirklichung echter Humanität, hinführen sollte. Das Ergebnis waren seine „Ideen zur Geschichte der Menschheit", ein Werk, das, vom heutigen Standpunkt der Wissenschaft und Philosophie betrachtet, an vielen Mängeln und Fehlern leidet, aber von großem Einfluß auf die Entwicklung der Geisteswissenschaften gewesen ist; dadurch, daß in den „Ideen zur Geschichte" die Geschichte als Entwicklung der Menschheit und ihres Kultur- und Geisteslebens nach bestimmten, im Wesen der Sache liegenden Gesetzen betrachtet wird, haben sie die Grundlage zu einer neuen Geschichtsbetrachtung gelegt, die in der Entwicklung der menschlichen Natur das Humanitätsideal zu finden glaubt. Herders „Ideen zur Geschichte der Menschheit" fallen in den Knotenpunkt der gesamten deutschen Kulturbewegung von der Mitte des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts; sie verbinden die vorhergehende Kulturepoche mit der zeitigen. Seitdem die Renaissance, die Entdeckung

der beiden Indien und das Kopernikanische System die Gebildeten gewöhnt hatten, ihren Blick vom Jenseits dem Diesseits zuzuwenden und die Erde und die auf ihr wohnenden Völker als ein gegliedertes Ganze anzusehen, suchte man den Faden, der das Jenseits mit dem Diesseits verknüpft; man fand ihn in der Verwirklichung der göttlichen Gedanken in der Natur und Menschheit. Obwohl nun dadurch der Mensch aus dem Mittelpunkt der Weltanschauung entfernt wurde und an seine Stelle die Erde und die Menschheit gesetzt worden waren, so blieb man doch bei der Überzeugung, daß der Mensch den Beruf habe, glücklich zu sein, und daß man daher für das Glück der Menschen zu wirken habe; aber das Glück der Menschen brachte man nun nicht mehr in erster Linie mit Gott, sondern mit der Welt in ursächliche Verbindung. Naturwissenschaft und Geschichte traten so an die Stelle der Religion als Hauptbildungsmittel; Buffon und Montesquieu wurden zu Lehrern der Menschheit. Zum höchsten Glück des Menschen rechnete man Vielseitigkeit des Genusses und der Bildung, die Zivilisation; diese aber kommt nicht der Menge, sondern nur Einzelnen zu gut, wie die Geschichte lehrt. Dagegen entwarfen die Weltumsegler von dem Leben der Naturmenschen ein Bild, das dem Glücksideal entsprach; daher glaubte Rousseau behaupten zu dürfen: „Der Fortschritt der Zivilisation vermehrt nicht, sondern vermindert das Glück und die Tugend der Menschen"; daher muß man sie durch die Erziehung zur Einfachheit der Natur zurückführen. Herder hat in den „Ideen" das ganze naturwissenschaftliche Wissen seiner Zeit der Darstellung der Menschengeschichte zugrunde gelegt und entrollt ein großartiges Gemälde der Natur und der Menschheit; er sieht von verschiedenen Seiten aus und auf verschiedenen Wegen alle Nationen, jede in ihrer Art, in gemeinsamer Arbeit einem gemeinsamen Ziele zustreben. Ein Plan, ein Geist schlingt sich durch das Ganze der Geschichte unseres Planeten und seiner Bewohner; alles nach der in ihm liegenden Vollkommenheit unter unerschöpflich neuen Umständen in stets neuen Verhältnissen werden zu lassen, alle Keime bis zur Entfaltung zu bringen, bis zur höchsten Vollendung der Menschennatur, deren höchster Zweck die Humanität ist, das ist der Zweck dieses Entwicklungsprozesses, die Absicht, die der Schöpfer bei seinem Werke nur gehabt haben kann. Der eine Faktor der Entwicklung ist Gott, der die Keime zur Humanität in die Menschennatur gelegt und durch fortwährende Herstellung der natürlichen Bedingungen und der organischen Kräfte sowohl als auch von ebenso offenbaren als unbegreiflichen Förderungen die allmähliche Entfaltung jenes Keims ermöglichte (göttliche Erziehung des Menschengeschlechts); der andere Faktor ist der Mensch und dessen ureigene Arbeit an sich, an seinesgleichen und an der Natur. Bei dem damaligen Stand der Wissenschaft, namentlich der Völkerkunde, konnte allerdings die induktive Basis von Herders Gemälde des Natur- und Menschenlebens keine breite sein; auf Erörterungen im einzelnen ging er nicht ein, und gar manchmal mußte die Spekulation die fehlenden Schlüsse aus Tatsachen ersetzen. Daß geographische Lage, Bodenbeschaffenheit und Klima eines

Erdteils von bestimmendem Einfluß auf die Natur seiner Bewohner, auch auf ihr Denken, Handeln und Leiden seien, hat Herder klar erkannt; aber er hat den Nachweis im einzelnen nicht erbracht und niemals den Anspruch erhoben, die ganze Kausalität der geschichtlichen Ereignisse aus der Geographie herzuleiten. Er sucht bei jedem der verschiedenen Völker die gleichen seelischen Stammeszüge in allen Erscheinungen des Lebens auf und gibt damit eine genetische Beschreibung ihrer Kulturen; so wird aus der anthropologischen Psychologie eine Völkerpsychologie. Die Kultur der Völker beurteilt er ganz vom sittlichen Standpunkte, von dem Standpunkte der Glückseligkeit; nach dieser Beurteilung weist er den Völkern ihre Stellung in der Geschichte an. Wahrheit und Dichtung sind in den „Ideen" gemischt; wo eine Lücke sich in der Kette zeigt, da wird Gott eingeschoben. Die Gestaltungen in Natur und Geschichte werden in der willkürlichsten Weise als Wirkungen Gottes gedeutet; die Natur sollte zu Gott hinaufgebildet und vom Diesseits ins Jenseits hinübergeführt werden. In der ganzen Welt sollte Gottes Geist entdeckt werden; das schadete der Erforschung der Welt und des Geistes. Und Hand in Hand mit dieser Durchdringung des ganzen Werkes mit dem Gottesgedanken geht die Durchdringung mit der Ethik; alle Vorgänge in der Natur werden mit ethischen Zwecken in Beziehung gesetzt. Der Gedanke der Entwicklung menschlicher Anlagen in der Arbeit der gesellschaftlich vereinten Individuen mangelte Herder vollständig; er fügt die einzelnen Teile seiner Darlegungen aneinander, ohne sie nach dem Zusammenhange ihrer Gesetze zu untersuchen. Herder faßt die Geschichte des Menschengeschlechts als Erzieher auf, d. h. er bringt den Zweckbegriff auch in die geschichtliche Betrachtung des Menschenlebens hinein; statt in der Geschichte die ihr innewohnenden Gesetze des Werdens zu suchen, stellt er sie als ein mit Bewußtsein gelenktes Werden dar. Sein naiver Realismus, der die Dinge für sich bestehend einfach ohne Rücksicht auf ihren Zusammenhang annimmt, beruht auf seinem einfachen Theismus (Pantheismus), der in allem die Kraft Gottes entdecken will; jeder neu entdeckte Zusammenhang von Gesetzen erscheint ihm als eine Offenbarung Gottes. Der Entwicklungsgedanke, der auf den Zusammenhang und die Richtung von Gesetzen hinausgeht, fehlt in Herders Natur- und Geschichtsbetrachtung; Herder kommt über die Beschreibung, mit metaphysisch-theologischer Spekulation verbunden, nicht hinaus. Aber in dieser Welt- und Lebensauffassung kommt Herders ganzes persönliches Leben zum vollen Ausdruck; er wollte die Menschen erziehen durch die Übermittlung der Gedanken der Erziehung Gottes. Der religiös-pädagogische Sinn beseelte alle Gedanken Herders; er nahm seinen Darstellungen die Objektivität des Gelehrten. Das macht sich natürlich auch in der sprachlichen Darstellung geltend; sein persönliches Mitfühlen belebte dieselbe und ließ überall die dankbare Verehrung Gottes durchklingen, auch da, wo die Tatsachen dies nicht erfordern und es sogar nicht zulassen. Wohl regt sich bei ihm der Gedanke der Entwicklung und deutet sich auch vielfach an; aber im ganzen bleibt er unklar. Denn der genetische

Charakter verschwindet immer mehr und mehr zu Gunsten der in der Kultur zusammenwirkenden Kräfte; überall herrschen die Gesetze der Natur, auch im Staatsleben. Herders Darstellung wird im Fortschreiten der „Ideen" immer abstrakter; die Abstraktion siegt immer mehr über die lebendigen Resultate der historischen Forschung Herders. Er wirft gar keinen Blick mehr auf die wirklichen geschichtlichen Faktoren der Geschichte, auf das lebendige Zusammenwirken der Gewerbe und Künste usw., der rechtlichen und staatlichen Einrichtungen der Nationen. Die Geschichte ist ihm ja nur die äußere Form seiner metaphysisch-religiösen Anschauungen, die Stufenfolge der Veränderungen der vor ihr existierenden (transzendenten) Menschheit; deshalb entbehren auch der Begriff Humanität und ähnliche Begriffe der festen Umgrenzung. Dadurch zerfällt die Geschichte in einzelne Stücke, deren Zusammenhang nicht hervortritt; der Zusammenhang der Lebensgebiete bleibt infolgedessen unklar, es ergeben sich aus ihnen keine Leitgedanken der Entwicklung. Der Begriff der Humanität in Herders Fassung kann ein solcher nicht sein; denn er paßt sich in seiner weiten Fassung jedem menschlichen Zustande an. Er drückt zunächst das natürliche Wesen des Menschen aus; dann aber erscheint die Humanität wieder als fernes Ziel der Kulturentwicklung, dem jedoch jede nähere Bestimmtheit fehlt. Wohl erwächst das Kulturschaffen aus dem Gefühl; aus ihm muß es stets neu wie aus seinem Urquell hervorgehen. Darauf hat Herder nachdrücklich hingewiesen; aber die Umsetzung dieses Gefühls in die Tat ist ihm nicht gelungen. Daraus erklärt es sich auch, daß Herder eine religiöse Natur war; es war sein Bestreben, die Renaissance des Humanitätsideals in innigster Fühlung zu erhalten mit dem persönlichen Christentum Jesu. Erreicht hat er dieses Ziel nicht; er ist weder zu einer einheitlichen humanitären-christlichen Welt- und Lebensanschauung, noch zur Einheit in seinen Lebensaufgaben gekommen. Zu der Eigenart seines Wesens trat noch die Eigenart seiner Erziehung hinzu, welche ebenfalls bestimmend auf die Gestaltung seiner Individualität einwirkte; sie beförderte die phantastisch-grübelnde, poetisch-träumerische Richtung in ihm. Der durch die Schule unbefriedigte Wissensdrang trieb ihn zur Vielleserei auf allen Wissensgebieten; auch sie trägt Schuld an der Zerfahrenheit seiner Interessen und der mangelnden Einheitlichkeit seines inneren Lebens. In dem Sturm und Drang seines unruhig bewegten, ehrgeizigen Strebens erreicht er nicht die sichere Abklärung seiner Gedanken und Lebensworte, nicht ihre Unterscheidung von den bloß subjektiven Bedürfnissen und Stimmungen, nicht ihre Durchbildung zu Erlebnissen einer höheren, allgemeinen Notwendigkeit, nicht die innere Freiheit über den Anregungen und Eindrücken, die von außen kommen, und damit auch nicht die völlige Verarbeitung seiner selbst, das Aufgehen seiner Person in ihrem Objekt.

Herders ganze Schriftstellerei hat daher auch lediglich nur Fragmente erzeugt; zu einer einheitlichen, im einzelnen logisch durchdachten und relativ abgeschlossenen Bearbeitung eines Gebietes hat er es nicht gebracht. In seinem Geiste sprudelte es von Gedanken und Ideen; aber er vermochte es

nicht, sie ruhig in fortgesetzter Arbeit auszugestalten und in feste Formen zu fassen, auch selbst wenn er ein Werk völlig um- und neubearbeitete. Denn bei der Neubearbeitung kamen ihm wieder neue Gedanken und Ideen, die er einflocht; so entstand wohl ein neues Werk mit neuen Anregungen, aber wieder ein Fragment. So enthalten seine Schriften eine Fülle von Anregungen; sie gaben Veranlassung zur Ausgestaltung neuer Ideen, aber auch zur Bekämpfung derselben. „Vor nichts graut mir mehr," sagt Herder, „als vor dem Erbfehler der Deutschen, Systeme zu zimmern." Das Gemüt führt Herder zum Verweilen bei der Eigenart des Einzelnen; es schafft ein es beruhigendes philosophisches Weltbild. Der Verstand muß dabei zurücktreten; darum sind die einzelnen Begriffe nicht fest. In der Geschichte offenbart sich ihm Gott; die Geschichtswissenschaft wird ihm zum Gottesdienst. Sie ist aber auch eine Erzieherin der Menschheit; denn sie eröffnet uns das freundschaftliche Gespräch mit den Weisen und Guten aller Zeiten und erzieht uns durch die tausendfache Lösung des Problems der Humanität. Sein angeborenes Talent, das Einzelleben in seiner Eigenart mit dem Gefühl zu erfassen, der Drang nach pädagogischer Wirksamkeit, der religiöse Drang nach der Auffindung Gottes und der ästhetische, dem religiösen in seinem Ausdruck eine schöne Form zu geben: das alles bestimmte seine Lebenswerke. In ihnen kam ganz besonders das Bedürfnis, mit seiner Persönlichkeit zu wirken, deutlich zum Ausdruck; dieser Drang läßt noch zuletzt die Geschichte, anstatt sie selbständig als Wissenschaft abzuschließen, als Mittel der Erziehung zur Humanität erscheinen. Je älter Herder wurde, desto mehr herrschte dieser Drang vor; am deutlichsten kommt er in den „Briefen zur Beförderung der Humanität" zum Ausdruck, welche den fünften Teil der „Ideen" verdrängten. In der stark subjektiven Art der Auffassung und Wiedergabe der Eindrücke und Tatsachen ist zugleich die Kunst und die Schwäche seiner schriftstellerischen Wirksamkeit enthalten: stets anregend und packend durch die Art und Farbe und Form seiner Entdeckungen, ist er zugleich nur von beschränktem Einfluß auf das strengere wissenschaftliche und künstlerische Leben; seine Resultate sind selten haltbar, abgerundet, abschließend. Er war eine sinnlich und gemütlich starke Individualität; er war ein Feind aller Abstraktionen, aller bloßen Demonstrationen des Verstandes, gleichgültig gegen das Systematische. Sein anschauliches Denken läuft stets aus in ein Fordern; die Resultate seines Denkens sind immer praktische Reformen im Dienste der Entwicklung der Menschheit. Er ist nicht Gelehrter, sondern stets Lehrer, Bildner der Menschheit; jeder Ertrag seiner wissenschaftlichen Arbeit ist Mittel der Bildung. Er sieht alles im Strom des Werdens; nichts ist für ihn fertig und abgeschlossen, die Gegenwart ist ihm stets Durchgangspunkt von der Vergangenheit zur Zukunft, wobei er alle Erscheinungen der Natur und Geschichte stets auf ihren göttlichen Zusammenhang hin betrachtet.

Herder war aber ein zu vielseitiger Geist, als daß er seine Welt- und Lebensanschauung hätte in ein System bannen können; neben Kant

und Leibniz zog ihn ganz besonders Spinoza an, durch den er zu dem Gefühlsphilosophen Jakobi gelangte. Naturwissenschaft und Religion, Naturnotwendigkeit und Freiheit vermischte Herder im Interesse der „lebendigen Wirklichkeit"; Kant trat diesem Bestreben energisch entgegen. Goethe stimmte vielfach mit Herders Naturauffassung überein, ohne sie jedoch im einzelnen zu billigen. Vielfach berührt sich Herder mit Kant; aber in der Hauptsache gehen Kant und Herder verschiedene Wege. Unbedingt weist Herder die Annahme der Geisteselemente a priori ab; und wenn bei Kant das Ideal der Menschheit ein feststehendes zu sein scheint, so zeigt Herder, daß auch die Ideale (Maximen) mit der Menschheit wachsen. Während Kant die Freiheit des menschlichen Geistes verkündet, vertritt Herder den Standpunkt, daß der Mensch von der Um- und Außenwelt bestimmt sei; in seiner pantheistischen Weltanschauung war für die Freiheit im Kantschen Sinne kein Raum. Kant schrieb eine scharfe Kritik über den ersten Teil der „Ideen" der „philosophischen Menschengeschichte"; er wünscht, „daß unser geistvoller Verfasser in der Fortsetzung des Werks, da er einen festen Boden vor sich finden wird, seinem lebhaften Genie Zwang auflege, und daß Philosophie, deren Besorgung mehr im Beschneiden als Treiben üppiger Schößlinge besteht, ihn nicht durch Winke, sondern durch bestimmte Begriffe, nicht durch gemutmaßte, sondern durch beobachtete Gesetze, nicht vermittelst einer durch Metaphysik oder Gefühle beflügelten Einbildungskraft, sondern durch eine im Entwurf ausgebreitete, aber in der Ausübung behutsame Vernunft zur Vollendung seines Unternehmens leiten möge". Herder polemisiert dann im zweiten Teile der „Ideen" gegen Kants Behauptung, daß der Mensch als vernünftiges Wesen sich in allen seinen Anlagen nur in der Gattung entfalte; aber er versteht Kant falsch, denn dieser sagt nicht, daß sich der Einzelne nicht zum vernünftigen Wesen entwickeln könne, sondern behauptet nur, daß im Einzelnen nicht alle Anlagen zur Entwicklung kommen. Herder legt den Begriffen eine andere Bedeutung unter wie Kant; er setzt z. B. für Entwicklung immer Erziehung als gleichbedeutend. Kant übte auch an diesem zweiten Teil eine scharfe Kritik aus; er tadelte besonders die poetische Darstellung der wissenschaftlichen und philosophischen Gedanken und die Unzuverlässigkeit des anthropologischen und sprachwissenschaftlichen Materials. Er stellte dem blinden Eudämonismus Herders das ethische Prinzip entgegen; nicht das Schattenbild subjektiver Glückseligkeit, so legt er dar, „sondern die dadurch ins Spiel gesetzte immer fortgehende und wachsende Tätigkeit und Kultur" ist der eigentliche Zweck der Vorsehung. Der Endzweck der Natur ist nach Kant der Mensch, der den höchsten Zweck in sich selbst hat, er ist also Selbstzweck; dieser besteht in der vollkommenen Kultur, welche der Mensch als seine sittliche Aufgabe hervorbringt. Indem der Mensch sich zur Persönlichkeit und Freiheit, d. h. zur Selbstbestimmung durch die Vernunft, entwickelt, unterwirft er sich die Natur; diese Freiheit verwirklicht sich also in einer Entwicklung, und diese Entwicklung, das Fortschreiten zur Freiheit ist der Inhalt der Geschichte. Bei Kant findet man überall objektive Dar-

stellung auf Grund der Tatsachen; Herder schuf sich eine Welt nach seinem religiösen Gefühl. Nicht die Glückseligkeit im Naturgenuß im Paradiese des Friedens, wie Herder es erstrebt, sondern die sittliche Arbeit zur Begründung menschlicher Kultur war für Kant das Ziel des Strebens; nicht Natur, sondern Kultur war für ihn das Ideal des Menschen. Kants geschichtsphilosophischen Ansichten sind nicht ohne Einfluß auf Herders Geschichtsauffassung geblieben, aber seine metaphysischen Anschauungen lassen sie nicht voll und ganz zur Geltung kommen. Herder weist im dritten Band der Ideen die Zwecklehre ab; „wir werden uns hüten," sagt er, „den Erscheinungen der Geschichte verborgene Absichten eines uns unbekannten Entwurfs der Dinge anzudichten." Sein Streben ist ebenso wie das von Kant darauf gerichtet, den Pessimismus zu widerlegen, den Menschen mit dem Erdenleben auszusöhnen; er leugnet nicht die Zweckmäßigkeit des Lebens, verlegt sie aber in die Dinge selbst. „Jeder einzelne Mensch trägt das Maximum, zu welchem er gebildet ist und sich selbst ausbilden soll, in sich; durch Fehler und Verirrungen, Not und Übung sucht jeder Sterbliche dies Ebenmaß seiner Kräfte, weil in solchem allein der vollste Genuß seines Daseins liegt. . . . Jede Nation trägt das Ebenmaß ihrer Vollkommenheit, unvergleichbar mit anderen, in sich; jede hat ihr Hauptstreben auf ein eigenes Ziel gerichtet." „Alle Naturanlagen eines Geschöpfes sind" nach Kant in Übereinstimmung mit Herder „bestimmt, sich einmal vollständig und zweckmäßig auszuwickeln"; . . . aber „nicht im Individuum, nur in der Gattung erreicht" nach Kant der Mensch „seine Bestimmung". Diese Ansicht Kants hat Herder anfangs angefochten; später hat er sie, wenn auch nicht offen, so doch stillschweigend anerkannt. „Dem Menschen," sagt er, „ist die Erde gegeben, und er wird nicht nachlassen, bis sie wenigstens dem Verstande und dem Nutzen nach ganz sein sei; die praktische und theoretische Vernunft schreitet immer vor, und mit ihr entwickelt sich der Charakter der Menschheit. Indem sie Leidenschaften bekämpft, stärkt und läutert sie sich selbst; indem sie hier gedrückt wird, flieht sie dort hin und erweitert den Kreis ihrer Herrschaft über die Erde. Es ist keine Schwärmerei, zu hoffen, daß, wo irgend Menschen wohnen, einst auch vernünftige, billige und glückliche Menschen wohnen werden: glücklich nicht durch ihre eigene, sondern durch die gemeinschaftliche Vernunft des ganzen Brüdergeschlechts." Kants „Religion innerhalb der Grenzen der Vernunft" setzt Herder eine Religion innerhalb der Grenzen der Humanität entgegen; Kants Religion war ihm eine Religion der starren Vernunftpflicht, nicht die der Menschenliebe. Herders entwicklungsgeschichtlichem Standpunkt entsprach es, wenn er gegenüber Kants Wiedergeburt, die einen radikalen Bruch mit der menschlichen Natur bedeutet, betont, daß es sich nur um „Weckung ihrer schlafenden Kräfte, um Pflege und Bildung ihrer edlen Triebe", also um kontinuierliche Entwicklung des dem Menschen innewohnenden „göttlichen Kerns der Vernunft" handelt. Für Kant war Jesus nicht ein geschichtlicher Mensch, sondern ein Ideal der gottwohlgefälligen Menschheit, durch welches die Wiedergeburt im Menschen

durch die Aufnahme ins Gemüt herbeigeführt wird; für Herder dagegen war er „ein Mensch wie wir, keine Idee"!

84. Goethe (1749—1832) genoß eine strenge Erziehung, durch welche seine übermächtige Sinnlichkeit dem Verstand und die unbändige Leidenschaft dem Willen unterworfen wurden; der im elterlichen Haus vom Vater und von Hauslehrern erteilte Unterricht, so lückenhaft und einseitig er auch war, hat in ihm zwei wichtige Kräfte zur Entwicklung gebracht, die für seine Bildung und Lebenstätigkeit von entscheidender Bedeutung geworden sind, die Selbsttätigkeit und die Phantasie. Die öffentliche Schule hat Goethe nur kurze Zeit besucht; abgesehen von dem in den Winkelschulen von „Schulstöhrern und Herumläufern" erteilten Unterricht waren die der Zunft der Schulhalter anvertrauten Quartierschulen und auch das Gymnasium so elende Institute, daß Goethes Eltern ihnen ihren Sohn nicht auf längere Zeit anvertrauen mochten. Der häusliche Unterricht erstreckte sich natürlich der Zeit gemäß in der Hauptsache auf die sprachliche und die damit verbundene historische und literarische Bildung; zur naturwissenschaftlichen Bildung wurde mehr gelegentlich der Grund gelegt. Aber wohl gerade diese gelegentliche Pflege bei allerlei Experimenten des Vaters und bei dessen Seidenraupenzucht wies ihn hin auf eine scharfe Erfassung der Dinge und Erscheinungen mit den Sinnen; sein geistiges Auge suchte in ihnen das Wesen zu erfassen. Jeder Raum, in dem er sich befand, wurde für ihn eine Studierstube; jeder Gegenstand im Natur- und Menschenleben wurde ihm zum Lehrer. „Ich lasse," sagt er, „die Gegenstände ruhig auf mich einwirken, beobachte dann diese Wirkung und bemühe mich, sie treu und unverfälscht wiederzugeben. Das ist das ganze Geheimnis, was man Genialität zu nennen beliebt." Die sprachlich-historische Bildung war auf anschaulicher Grundlage auferbaut; Abgüsse, Bilder, die Bauwerke der Stadt, persönliche Erlebnisse des Vaters, der Mutter und Verwandten, sowie die Zeitereignisse bildeten den Gegenstand des Interesses und Lernens, an welchen sich die Lektüre und die sprachlichen Belehrungen anschlossen. Der dogmatische Religionsunterricht des Geistlichen ließ ihn, weil ihm die Anschaulichkeit fehlen mußte, kalt; auch auf den Universitäten Leipzig und Straßburg fand sein religiöses Fühlen und Denken keine geeignete Nahrung; er mußte sich aus den Überlieferungen und dem Verkehr mit der Natur selbst die Wahrheit, die sein Gemüt und seinen Verstand befriedigen konnte, erarbeiten und erkämpfen. Die Schulphilosophie seiner Zeit und die durch sie hervorgerufene natürliche Religion befriedigten ihn nicht; die an der Bibel geübte Kritik konnte ihm den Wert dieses Buches nicht mindern. „Ich hatte die Bibel," sagt er, „lieb und wert; denn fast ihr allein war ich meine sittliche Bildung schuldig, und die Begebenheiten, die Lehren, die Symbole, die Gleichnisse, alles hatte sich tief bei mir eingedrückt und war auf die eine oder andere Weise wirksam gewesen. Mir mißfielen daher ungerechte, spöttliche und verdrehende Angriffe." Der Pietismus, mit dem er in Berührung kam und der ihn einige Zeit gefangen nahm, konnte wohl sein Gemüt, nicht aber seinen Verstand

befriedigen; in der Lehre von der Erbsünde und in der ganzen Erlösungslehre konnte er ihm nicht zustimmen. Ihm sagte auch die pessimistische Stimmung des Pietismus nicht zu, denn er war ein Weltkind, das die Natur und die Menschen genießen, sich mit ihnen und an ihnen erfreuen wollte; er sah in dem Natur- und Menschenleben das Walten des Göttlichen. Er hielt sich daher „zur klaren Partei", d. h. zum Rationalismus, obwohl er ahnte, „daß durch diese höchst löbliche, verständige Auslegungsweise zuletzt der poetische Gehalt jener Schriften mit dem prophetischen verloren gehen müsse". Von Voltaire, der „die Religion und die heiligen Bücher, worauf sie gegründet ist, um den sogenannten Pfaffen zu schaden, niemals genug herabsetzen könne", fühlte er sich abgestoßen; das Hauptwerk des französischen Materialismus, Holbachs System der Natur, kam ihm grau und totenhaft vor. Er versuchte seinen Drang nach Erkenntnis dieses Göttlichen durch theologische und alchimistische Studien zu befriedigen, aber es gelang ihm dies nur teilweise; erst als er tiefer in das Reich der Natur hinabstieg, Plato, Aristoteles, die Stoiker (Epiktet), Descartes, Spinoza, Leibniz, G. Bruno, Rousseau, Jakobi, Gellert, Wieland, Klopstock, Herder, Lessing, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Shakespeare u. a. gründlich kennen gelernt hatte, konnte er auch seine Religion als Teil seiner Weltanschauung zu einem ihn befriedigenden Abschluß bringen.

Durch den Verkehr mit Jakobi, den besten Spinozakenner seiner Zeit, war Goethe auf Spinoza aufmerksam geworden; aber er nahm zu letzterem eine andere Stellung ein wie Jakobi. Dieser sah in Spinoza nur den Verstandesmenschen, dem jede Einsicht ins persönliche Leben des Menschen, ins Gemütsleben, fehlt; er tritt daher ablehnend Spinoza gegenüber und schafft eine auf das Gemütsleben aufgebaute Weltanschauung. Goethe dagegen sieht in der Philosophie Spinozas den Ausdruck seines eigenen Empfindens und Lebens; er schaut beim Lesen der Schriften Spinozas in sein eigenes Innere und glaubt in Spinozas Worten dasselbe zur Darstellung gebracht zu sehen. In Spinozas Ethik fand er ein Bildungsmittel, das seine Leidenschaften beruhigte und ihm eine große und freie Aussicht über die sinnliche und sittliche Welt gab. Spinozas Philosophie ist aus dem Bruch mit der überlieferten Religion geboren und steht im Gegensatz zu jeder überlieferten Religion; sie hebt die Unterscheidung zwischen Gott und Welt auf und strebt einer einheitlichen Auffassung beider zu. Die Entdeckung Amerikas und das von Kopernikus geschaffene Weltbild gaben dieser Auffassung die reale Grundlage; die Erde ist nunmehr ein Glied des Weltgebäudes und der Mensch ein Glied der Erde. Weltall und Menschheit erscheinen so als ein einheitliches Ganzes; gleiche Gesetze herrschen in beiden, Materie und Geist verschmelzen miteinander, Gott aber ist die innere Ursache aller Dinge; also ist auch alles Leben durch Gott und in Gott. Das war eine andere, eine tiefere Auffassung der Natur als die, welche Goethe in Holbachs Système de la nature gefunden hatte; die materialistische Weltanschauung des letzteren stieß ihn ab, die pantheistische zog ihn an. Zu diesem Einfluß Spinozas kam derjenige von Herder, zu

dem er in Straßburg und Weimar in persönliche Beziehung trat; Herders ganzes Streben ging aber in dem Gedanken auf, die Kunst auf nationaler Grundlage aufzubauen. „Wer in einer fremden Sprache schreibt oder dichtet, ist wie einer, der in einem fremden Hause wohnt", das war die neue Lehre, welche Herder verkündigte; nicht mehr um Nachahmung der Fremden, der Griechen oder Römer, der Engländer oder Franzosen, sondern um das dichterische Schaffen aus dem eigenen, dem nationalen Geistesleben sollte es sich handeln. Mit Herder predigt Goethe nun auch das vernünftige Gemütschristentum gegenüber dem Pietismus, dem Rationalismus und der Orthodoxie; „der Glaube," so ruft er aus, „ist das Empfinden der göttlichen Liebe, Gefühl ist alles." Allmählich bildete sich so bei Goethe ein mystischer Pantheismus heraus; in der unbelebten und belebten Natur glaubte er das Walten eines höheren Wesens zu erblicken, das im wahren Menschen und besonders im Ideal eines solchen, in Jesus, zur reinsten Erscheinung kommt; der Begriff der Gottheit geht ihm über die menschliche Fassungskraft hinaus. Das spinozistische Weltganze wird nicht von mechanischen Bedingungen allein zusammengehalten, sondern von Ideen durchwaltet; auch unser Leben soll nicht nur eine der Notwendigkeit (dem Kausalitätsgesetze) unterworfene Aufeinanderfolge von Freud und Leid sein, sondern eine einheitlich durchgeführte Ordnung. „Wer darf ihn nennen? und wer bekennen: ich glaub' ihn? Wer empfinden und sich unterwinden zu sagen: ich glaub' ihn nicht? Ich habe keine Namen dafür! Gefühl ist alles!" So lautet Goethes Bekenntnis im Faust, dessen erste Bearbeitung in diese Entwicklungsperiode Goethes fällt. Der Drang nach dem Ergründen der Wahrheit im Himmel und auf Erden und die Erkenntnis der Wertlosigkeit alles toten Wissens über das außerhalb der Erfahrung Liegende gegenüber dem alleinigen und hohen Wert der Empfindung und des Gefühls kommt in ihm zur Darstellung. Aus dem Unbefriedigtsein an diesem Studium, das zur Verachtung der Kultur nach Rousseaus Vorbild und der Welt führt, entsteht bei Faust der Überdruß am Leben; um zu erkennen, was die Welt im Innersten zusammenhält, ergibt er sich dem Erdgeist, der ihm Befriedigung seines übermenschlichen Dranges zu versprechen scheint. Dieser sendet ihm einen seiner Geister, den Mephisto; er ist „ein Teil von jener Kraft, die stets das Böse will und stets das Gute schafft" und soll Faust in die Sinnlichkeit herunterziehen, damit er von dem ewigen Urquell, dem Idealen, abgelenkt werde. Zum Sieg über diesen Versucher, die Sinnlichkeit, war Goethe in dieser Zeit noch nicht gelangt; die Heilung vom Lebensüberdruß, die Erlösung von dem Unbefriedigtsein waren in der Brust des jungen Dichters durch die Erfahrung und das Leben noch nicht vollendet. Wissenschaft und Kunst waren die Mittel, durch welche die Reife gefördert wurde; sie gingen bei ihrer Arbeit Hand in Hand. Die Wissenschaft liefert die Bausteine zur Welt- und Lebensanschauung, die Kunst führt den Bau auf; die Harmonie zwischen Natur und Geist, Menschheit und Gottheit soll die Kunst in ihren Schöpfungen widerspiegeln.

Diese Reife erlangte Goethe erst in der Weimarer Zeit, in welcher die naturwissenschaftliche Bildung besondere Pflege findet und als neues geistiges Interesse neben die bis dahin allein herrschende Schaffenslust des Dichters tritt; die durch sie erweiterte Naturanschauung bildet nunmehr den eigentlichen und tiefsten Hintergrund seiner Weltanschauung. Hier konnte er seinen starken Trieb nach Sinnesanschauung befriedigen; denn den Sinnen zu trauen hielt er für die größte Pflicht des Naturforschers. „Der Mensch an sich selbst, insofern er sich seiner gesunden Sinne bedient, ist der größte und genaueste physikalische Apparat, den es geben kann; es ist vieles wahr, was sich nicht berechnen läßt, sowie sehr vieles, was sich nicht zum entschiedenen Experiment bringen läßt." In der lebendigen Natur geschieht nichts, was nicht in Verbindung mit dem Ganzen steht; die Verbindung der Erscheinungen aufzusuchen ist daher die Aufgabe des Naturforschers. „Eine solche Erfahrung, die aus mehreren anderen besteht, ist offenbar von einer höheren Art;" auf sie loszuarbeiten hält Goethe für die höchste Pflicht des Naturforschers. Nach eingehenden naturwissenschaftlichen Studien in der freien Natur und in dem einsamen Zimmer hat er in verschiedenen Schriften („Metamorphose der Pflanzen, Farbenlehre" usw.) Ideen ausgesprochen, die nicht ohne Einfluß auf die Entwicklung der Wissenschaft geblieben sind; sein Streben ging darauf hinaus, „von dem Ganzen zu dem Einzelnen, vom Totaleindruck zur Beobachtung der Teile" fortzuschreiten, „die allgemeinen Gesetze, wonach die lebendigen Wesen sich organisieren"; zu erforschen, soweit dies dem Menschen möglich ist, und in der Allheit der Erscheinungen der Natur den Erklärungsgrund für das Leben und Wesen des Individuums zu finden. Er findet in der Natur einen stetigen Entwicklungsgang von „der einfachsten Organisation Schritt vor Schritt zu der mehr verwickelten hinauf, um endlich die entwickeltste von allen, den Menschen, genetisch aus den Materialien des ganzen Naturgebäudes zu erbauen". Dabei kommt ihm zur Erkenntnis, daß in der Natur „nichts Willkürliches, sondern alles langsam bewegendes, ewiges Gesetz ist". Alle Arten verhalten sich für Goethe zueinander wie die verschiedenen Phasen eines in der Entwicklung begriffenen Individuums sich zueinander verhalten; sie sind nur historische Phasen einer Entwicklung, alle Typen finden sich schließlich in einem höchsten und letzten Typus zusammen, und dieser ist vorhanden in der menschlichen Gestalt. Die Verschiedenheit der Erscheinungen erklärt Goethe aus dem im Innern eines jeden Lebewesens liegenden Entwicklungs- oder Bildungstrieb und aus den auf den Organismus wirkenden äußeren Bedingungen (Klima, Boden, Luft, Licht) und der Wechselwirkung der Organismen aufeinander. Dieser Entwicklungsgedanke fand reichliche Nahrung bei Goethe durch den Verkehr mit Herder, der seit 1783 seine „Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit" aufzuzeichnen begann; „vom Stein zum Kristall, vom Kristall zu den Metallen, von diesen zur Pflanzenschöpfung, von den Pflanzen zum Tier, von diesem zum Menschen sehen wir die Form der Organisation steigen, mit ihr auch die Kräfte und Triebe des Geschöpfs viel-

artiger werden, und sich endlich alle in der Gestalt des Menschen, sofern diese sie fassen konnte, vereinen". Mit Herder kommt Goethe zur Lehre von der allgemeinen Entwicklung, d. h. von der chronologischen Folge der Arten und der Zurückführung aller organischen Wesen auf eine Urform (Urpflanze, Urtier); es gibt für sie nur einen höchsten, klassischen Typus, die vollkommene Menschengestalt. Goethe nahm lebhaften Anteil an dem Streit, der sich um die Berechtigung der einheitlichen Naturauffassung im Schoße der französischen Akademie zwischen Cuvier, dem Gegner, und Geoffroy St. Hilaire, dem Anhänger der einheitlichen Naturauffassung, abspielte; Goethe stellte sich selbstverständlich auf die Seite des letzteren. Indem er die Einheit aller organischen Wesen und die Entwicklung derselben aus einer gemeinsamen Urform richtig erkannt hat, ist er ein Vorläufer Darwins geworden; mehr wie dieser aber hat er den inneren Bildungstrieb, der in der Urform ist und zur Entwicklung treibt, gegenüber den äußeren Einflüssen hervorgehoben. Die Urform ist ihm die Idee, der Typus, die ideale Pflanzen- und Tiergestalt, das in allen Pflanzen und Tieren enthaltene „Wesentliche derselben"; in ihm sind alle späteren Erscheinungen im Keim enthalten und der Trieb zur Entwicklung derselben. Neben ihm sind aber in jedem Individuum noch unwesentliche, im Typus nicht vorhandene Teile enthalten, die mit dem Typus entwickelt werden; indem sich diese unter dem Einfluß der äußeren Umstände verändern, entsteht die Verschiedenheit der Organismen. Jede Form derselben muß aber eine solche sein, daß der Organismus unter den gegebenen Bedingungen bestehen, leben kann; er muß ihnen also angepaßt sein und, wenn er in andere Lebensbedingungen kommt, sich ihnen anpassen. Der Fortpflanzungstrieb ist eine besondere Form des Bildungstriebes; während die Umbildung der Urform der Erhaltung des Einzelwesens dient, dient die Fortpflanzung der Erhaltung der Gesamtheit. So suchte Goethe eine Idee von den Grundgesetzen des Lebendigen zu gewinnen; dabei wurde es ihm klar, daß dasselbe nichts Starres und Unveränderliches, sondern ein Etwas ist, was sich in fortwährender Umbildung, in fortwährender Entwicklung befindet; zur Feststellung der Art und Weise dieser Umbildung fehlten Goethe die Einzelbeobachtungen. Er hat aber im Geiste geschaut, was heute Naturwissenschaft und Philosophie uns klar vor Augen stellen; er hat durch das naturwissenschaftliche und philosophische Studium eine tiefere Erkenntnis der göttlichen Ideen in der Natur und im Menschenleben gewonnen. Und hier hat die Naturbetrachtung Spinozas großen Einfluß auf Goethe ausgeübt; in der Naturerkenntnis erblickt er eine Annäherung an die Erkenntnis Gottes.

Seit Sokrates bildet der Mensch den Mittelpunkt des philosophischen Denkens; wie er sich zum Unendlichen verhalte und das Unendliche in ihm lebt, ist die Frage der Fragen auch bei Spinoza, die er in seiner Ethik zu beantworten sucht. Im Menschen stehen Körper und Geist nebeneinander und widerstreben der einheitlichen Auffassung; und doch ist der Körper ein Teil der ausgedehnten Natur und der Geist ein Teil des gött-

lichen Denkens, das die Natur durchdringt. Und diesen göttlichen Geist fühlt Goethe auch in sich; aber er hat bei ihm einen harten Kampf mit der Natur, mit der Sinnlichkeit zu bestehen. In Italien, im Anschauen, Genießen und Darstellen von Geistesschöpfungen findet er den Frieden der Seele; hier erringt der Geist die Herrschaft über die Sinnlichkeit. Hier schließt sich ihm die Natur mit der Kunst zusammen; als die höchsten Naturwerke sind die Kunstwerke von Menschen nach wahren und natürlichen Gesetzen hervorgebracht. Und in den Tiefen der Natur und Kunst sieht und sucht Goethe das Göttliche und findet es. Aber Goethe konnte durch Anschauen und Denken nicht befriedigt werden; dazu mußte bei ihm das Handeln kommen. Auch ihn beunruhigte die Frage der Selbsterkenntnis; er meint, daß wir uns aus uns selbst nicht kennen lernen können. „Wie kann man sich selbst kennen lernen? Durch Betrachten niemals, wohl aber durch Handeln. Versuche, deine Pflicht zu tun, und du weißt gleich, was an dir ist." Daher konnte ihn auch Spinoza, dessen Ziele im Denken liegen, nicht voll und ganz befriedigen; dieses Unbefriedigtsein führte ihn zu Kant und durch ihn zum Menschenleben zurück. Ein Schüler Kants lehrte dessen Philosophie in Jena, als Goethe aus Italien zurückkehrte; sie hatte dort bald festen Boden gewonnen, so daß auch Goethe sich mit ihr beschäftigen mußte. Bald sah er, daß er hier das fand, wonach er sich sehnte, was ihm aber Spinoza nicht bieten konnte; er erkannte mit Kant als Pflicht des Menschen, die Welt nach seinem Sinn und seinem innern Gesetz zu erfassen und im praktisch-sittlichen Handeln die so gewonnene Idee nach außen zu versetzen. Durch Schiller wurde Goethe zum tieferen Eindringen in Kants Philosophie angeregt; Ideen soll Goethe haben, so hat ihm Schiller gesagt, die keine Erfahrung aus sich ihm bieten kann. Nun lernt er sich selbst in seinem Verhältnis zur Natur in neuer Weise beurteilen; und diese Beurteilung führt ihn zu dem Ziel, das er erstrebt, zur Erkenntnis des Menschen. Aber Goethes Denken wurzelt in der Anschauung; aus bloßer Spekulation, aus reinem Denken gestalteten sich die Dinge in seiner Seele nicht. Deshalb aber ließ sich Goethes Welt- und Lebensanschauung nicht ganz mit der Kantschen verschmelzen; er benutzt sie bloß zum Ausbau der von Spinoza gelegten Basis. Goethe ist davon überzeugt, daß die uns sinnlich gegebene Natur wirklich existiert, wie sie uns erscheint; sie ist in ihrer Ganzheit ein unendliches Problem für unser Erkennen. Der Mensch muß eindringen in das Natur- und Menschenleben, um von da aus sich selbst richtig zu erkennen; dann aber muß er unter dem Beistand des überall herrschenden Göttlichen auch bestrebt sein, das Sinnliche in sich den ehernen Gesetzen des Sittlichen zu unterwerfen und für die Menschheit in diesem Sinne zu wirken. Schelling und Hegel lernte er auch kennen; aber auch sie beeinflußten ihn nur so weit, als deren Gedanken seinen eigenen begegneten. In Faust, der nun zum Abschluß kommt, dämmert allmählich die Erkenntnis, daß nicht die weltscheue Gelehrtenarbeit, sondern das Wirken des im Leben stehenden und mit den eigenen und fremden Leidenschaften kämpfenden und siegenden Menschen die wahre und menschen-

würdige Tat ist; diese Erkenntnis ist zunächst bei ihm ein dunkler Drang zum Leben, zum Genießen und zum Erfahren der Freuden des Menschenlebens, aber sie wird ihm immer klarer. Kommt sie ihm aber auch nicht zur vollen Klarheit, gewinnt er auch nicht die volle sittliche Freiheit, denn „es irrt der Mensch, solang er strebt", so ist das Streben danach schon ein Verdienst, das reichlich belohnt wird, „denn wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen; das ist der Weisheit letzter Schluß, nur der verdient sich Freiheit und das Leben, der täglich sie erobern muß". Faust wird endlich vom falschen Freiheitsdrang geheilt und zur wahren, sittlichen Freiheit erzogen, welche in der freiwilligen Unterordnung unter die für das Wohl des Ganzen gegebenen Gesetze besteht; er tritt in ein bestimmtes, tätiges Leben, ohne die errungenen Ideale zu verlieren. „Die Tat ist alles, nicht der Ruhm." So ist das Faustproblem die universelle Darstellung der Entwicklung des nach den höchsten Idealen strebenden Menschen; er strebt aus eigener Kraft, aus innerem Drang und mit wahrer Leidenschaft nach der vollen Erkenntnis der wirklichen Wahrheit des Lebens, ergreift kühn das Leben der Wirklichkeit selbst, gestaltet es, durch schwere Schuld geläutert, nach seinen Idealen und harrt trotz aller Enttäuschungen handelnd und schaffend aus bis zum Tode. Ergänzt und weiter ausgeführt sind die einzelnen Probleme in Goethes Geisteswerken, besonders aber in Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahren; in letzteren namentlich ist die höchste Stufe der menschlichen Entwicklung, die Gemütsruhe durch Entsagung, dargestellt. Das Mittel dazu aber ist die Frömmigkeit; sie „ist kein Zweck, sondern ein Mittel, durch größte Gemütsruhe zur höchsten Kultur zu gelangen".

Auf den Fundamenten, welche Goethe durch seine sprachlich-historisch-literarische Bildung einerseits und seine naturwissenschaftliche Bildung anderseits gelegt hatte, baut sich seine Weltanschauung auf. In ein System hat er dieselbe nie gebracht; er spricht in seinen verschiedenen Schriften immer aus, was er durch Erfahrung und Nachdenken gefunden hat. Eine einheitliche Richtung des Denkens und Strebens liegt all seinem Tun und Denken zugrunde; alles geht hinaus auf die Bildung der Persönlichkeit zu einer Einheit, zum festen Charakter. Die eigentümliche Ausbildung und Tätigkeit des Einzelwesens soll stets nach Maßgabe der Individualität desselben geschehen, aber doch immer so, daß dasselbe in Einklang mit dem Ganzen bleibt und seiner Bestimmung dienen kann; daher muß sich der Einzelne immer als Teil des Ganzen fühlen, sich über sein Verhältnis zu ihm aufklären und sich vor dem All in Ehrfurcht beugen. Es ist nur ein Gesetz, das im Leben der Natur wie in dem des Geistes herrscht; es ist aber auch nur ein Prinzip, welches im Natur- und Geistesleben herrscht, die Idee vom Absoluten, Ewigen, vom wahren Sein; das ist das Wesen der Dinge, das „Ding an sich", die Weltseele oder Gott. Drei Wege hat der Mensch eingeschlagen, um zu dieser Erfassung des „Ding an sich", der „Idee" zu gelangen. Der erste Weg ist der gemeine Empirismus, der nicht über den unmittelbaren Tatbestand hinausgeht und

bei den einzelnen Erscheinungen stehen bleibt; Wissenschaft ist dem Empirismus also nur die Summe aller in den Einzelbeschreibungen aufgenommenen Tatbestände. Ihm reiht sich der Dogmatismus an, welcher dem Menschen Wahrheiten über Dinge überliefert, die seinem Gesichtskreis völlig entzogen sind oder die einer besseren Erkenntnis der Wirklichkeit völlig widersprechen; von den dogmatischen Behauptungen kann der Mensch nie die Einsicht gewinnen, warum sie wahr sein sollen. Beide Methoden, der gemeine Empirismus und der Dogmatismus, suchen und fördern keine wahre Erkenntnis, die Wahrheit wird bei ihnen nicht durch die Einsicht in die Sache gewonnen, sondern sie wird dem Menschen von außen aufgedrängt; die erste Methode bietet das Dogma der Erfahrung, die andere das der Offenbarung. Jede selbständige Prüfung der Behauptung, des Dogmas, durch Verstand und Vernunft sind untersagt; man fordert blinde Unterwerfung. Verstand und Vernunft sind aber menschliche Vermögen, die sich aus im menschlichen Geiste angelegten Keimen naturgemäß entwickeln; ihnen entsprechen in der Wirklichkeit die Objekte, welche über die Sinnesauffassung hinausgehen, die Ideen. Indem sich das Denken (Verstand und Vernunft) der Ideen bemächtigt, verschmilzt es mit dem Urgrund des Weltdaseins; die Außenwelt wird zur Innenwelt, das Reale vereinigt sich mit dem Idealen. Gegenüber dem gemeinen Empirismus bietet der Rationalismus die nächsthöhere Stufe in der Methode der Forschung; er beschränkt sich nicht mehr auf die bloße Beschreibung der Erscheinungen, sondern sucht sie in Begriffe zu fassen und durch Aufdeckung der Ursachen und Aufstellung von Gesetzen und Hypothesen zu erklären, indem der Verstand aus den Erscheinungen auf deren Ursachen und Zusammenhänge schließt. Eine Hypothese ist eine Annahme, die wir machen und von der wir uns nicht direkt, sondern nur durch ihre Wirkung überzeugen können; die Hypothese darf nur solches annehmen, das wir zwar nicht wahrnehmen, das wir aber sofort wahrnehmen würden, wenn die äußeren Hindernisse (z. B. Unvollkommenheit der Sinneswerkzeuge, der Hilfsmittel u. dgl.) beseitigt wären. Die Hypothese kann zwar nicht Wahrgenommenes, sie muß aber Wahrnehmbares voraussetzen; so muß bei jeder Hypothese der Fall möglich sein, daß ihr Inhalt durch eine künftige Erfahrung direkt bestätigt werden kann — nur solche Hypothesen haben überhaupt Berechtigung. Goethe kann aber auch die rationalistische Methode nicht als die Methode anerkennen, die zum Endresultat, zur Erkenntnis der Idee führt; der Rationalismus für sich führt nach ihm vielmehr ebenso zu Einseitigkeiten, wie der reine Empirismus. Während der letztere sich aus der Fülle der Erscheinungen nicht zum freien Denken erheben kann, verliert der Rationalismus den sicheren Boden unter den Füßen und verfällt der Willkür der Einbildungskraft und des subjektiven Einfalls. Beide Methoden dürfen daher nach Goethes Ansicht nur Durchgangspunkte sein, die durch die dritte Methode überwunden werden müssen. Die gemeine Empirie, die unmittelbare Erfahrung, bietet uns das Einzelne, ein Aggregat von Erscheinungen; der Rationalismus

begreift das Einzelne als Glied eines Ganzen. Darüber hinaus führt uns die dritte Methode, welche die innere Einheit dieses Ganzen, die Idee erfaßt; sie muß also die Tätigkeiten des Empirismus und Rationalismus in sich aufnehmen, weshalb sie Goethe als rationellen Empirismus bezeichnet. Der Empirismus bietet die einzelnen Wahrnehmungen vermittelst der Sinne; die Sinneswahrnehmung hat ein Etwas, das Besondere, das wahrgenommen werden muß, wenn es Gegenstand der Erkenntnis werden soll, das aber nicht in den Begriff eingeht. Aber der Begriff, der durch den Rationalismus (den Verstand) erzeugt wird, bringt auch ein neues Etwas zur Sinneswahrnehmung hinzu; dieses neue Etwas spricht das aus, was unserm Erklärungsbedürfnis entgegenkommt, es bringt das Was des im Anschauen Gegebenen zur Erscheinung. Der Begriff weist uns über die einzelne Erscheinung hinaus, er verweist auf den Zusammenhang der Dinge, auf das einheitliche Ganze; dieses wird in der Idee erfaßt. Die Wissenschaft geht von der Erfahrung in der Sinnenwelt aus, um zu sehen, was wirklich ist; sie schreitet zur Beobachtung fort, um zu sehen, warum dies wirklich ist, und stellt die sicher gewonnenen Begriffe zu Gesetzen zusammen; sie steigert sich endlich zu Versuchen, um zu sehen, was wirklich sein kann, und stellt die gewonnenen Begriffe zu Hypothesen (Ideen) zusammen. Im Erkennen bringen wir die Ideenwelt, die in der Wirklichkeit liegt, zum Vorschein; wir schließen also den Weltprozeß in der Hinsicht ab, daß wir den Produzenten (die Idee), das Göttliche), der ewig die Produkte hervorgehen läßt, aber ohne unser Denken ewig in ihnen verborgen bliebe, zur Erscheinung rufen. Im Handeln aber ergänzen wir diesen Prozeß dadurch, daß wir die Ideenwelt, insofern sie noch nicht Wirklichkeit ist, im Sinne des in uns lebenden und wirkenden Göttlichen in solche umsetzen. Das Erkennen führt uns dazu, die Tendenz des Weltprozesses, die Intention der Schöpfung, aus den in der uns umgebenden Natur enthaltenen Andeutungen zu finden; dem Handeln ist die Aufgabe zugeteilt, selbständig an der Verwirklichung jener Intention mitzuarbeiten. Was in der Natur als Kraft wirkt, das wirkt im Handeln als Wille, in beiden tritt die Idee als schaffend, als wirkend auf; in der Kraft tritt die Idee in der Ursache und Wirkung wieder in Form einer äußeren Wahrnehmung auf, im Willen ist die Idee selbst als Kraft wirkend. Der Mensch tritt in die Welt, orientiert sich in ihr durch Anschauung und Erkenntnis und findet auf diesem Wege die Begriffe und Ideen, die Intentionen des Schöpfers; er macht sich dieselben zum geistigen Eigentum und tritt nun handelnd auf, um jene Intentionen fortzusetzen. Sein Lebensweg besteht darin, sich vom Naturwesen durch Erkennen und Handeln zu einem solchen Kulturwesen zu entwickeln, das von allen Naturgesetzen frei und sein eigener Gesetzgeber ist. Solange er diese Stufe noch nicht erreicht hat, so lange ist er unfrei, so lange empfängt er Gebote von außen, die ihm die Richtung seines Handelns bestimmen, er empfindet als den Antrieb zu seinen Handlungen nicht das Ideal, das er sich selbst vorsetzt, sondern das Gebot eines über und außer ihm stehenden Gesetzgebers; er ist unfrei, er handelt aus

Pflicht. In der sittlichen Vollendung liegt der Antrieb zum Handeln im Menschen, die Tat fließt aus der in ihm liegenden Idee; der sittlich vollkommene Mensch handelt aus eigenem Antrieb, aus Liebe (Interesse) zum Objekt, er handelt frei. Auch der Mensch, bei dem die Naturgesetze des leiblichen Organismus (Sinnlichkeit) noch die Herrschaft haben, ist unfrei, denn die Handlung wird nicht aus Liebe (Interesse), sondern wegen des Nutzens, der Lust, vollbracht (Egoismus); der egoistische Mensch ist nicht sein eigener Gesetzgeber, sondern die Naturgesetze beherrschen ihn. Der Mensch muß als Glied eines sozialen Ganzen, einer Nation, mit der ihn ein gemeinsames Kultur- und Geistesleben verbindet, den Charakter der Volksindividualität und die Richtung, in welcher sich derselbe in der bestimmten Kulturepoche zu entwickeln sucht, sowie die sittlichen Ideen, welche dieser Entwicklungsrichtung als oberste Richtschnur dienen sollen, erkennen; indem er sich diese Erkenntnis zu eigen macht und in ihrem Sinne handelt, handelt er frei, denn er ist nun sein eigener Gesetzgeber, er handelt bewußt im Sinne des Fortschritts in der Kulturentwicklung der Menschheit. Wie der Mensch die höchste Offenbarung Gottes ist, so soll er auch und mit ihm und durch ihn die Menschheit die höchste Verwirklichung des sittlichen Ideals sein. Der Einzelne muß entsagen, sich auf das Mögliche einschränken lernen; in dieser Einschränkung liegt der Keim zur Aufopferung für unsere Mitmenschen, zur Liebe zu denselben, und aus dieser Liebe entspringt die wahre Frömmigkeit.

Die Natur ist nach Goethes Ansicht in „immerstrebendem Aufsteigen" begriffen; sie sucht Gebilde zu schaffen, die in aufsteigender Ordnung die Ideen der Dinge auch in der äußeren Erscheinung immer mehr zur Darstellung bringen. Die Herausarbeitung des Geistigen aus dem Materiellen durch die schaffende Natur ist das, was Goethe Steigerung nennt; die Natur kann Erscheinungen hervorbringen, in denen die Steigerung ihr Ziel erreicht hat, in denen die Idee unmittelbar Wahrnehmung wird. Durchgeistigt denkt sich Goethe die ganze Natur; ihre Formen sind dadurch verschieden, daß der Geist in ihnen mehr oder weniger auch äußerlich sichtbar wird. Alle Weltwirkungen sind bei Goethe Modifikationen des Geistes; sie sind ein Ganzes, das sich in einer Stufenfolge von verwandten Mannigfaltigkeiten offenbart. Goethe war aber nicht geneigt, die Einheit der Welt sich als einförmig darzustellen; daher war er ein entschiedener Gegner der mechanistischen, resp. materialistischen Naturauffassung, welche nur für das Verständnis hat, was sich mechanisch erklären läßt und alles, auch das organische und geistige Leben, auf mechanische Gesetzmäßigkeit zurückführt. Goethes Geist drang tiefer ein ins Innere der Natur; klar standen vor seinem geistigen Auge die Ideen des Naturwirkens und deren befreiendes Wirken auf den Menschen, der sie ebenso klar erfaßt. Allerdings über diese Naturbeobachtung hinaus zur Selbstbeobachtung vermochte er sich nicht ganz zu erheben; deshalb war es ihm auch nicht möglich, zu völlig klaren Gedanken über die sittliche und göttliche Weltordnung, über Tugend, Freiheit und Gott zu gelangen, ob-

wohl in ihm ein echtes Gefühl dafür herrscht. Der Entwicklungsgedanke beherrschte Goethes Denken im Gebiet des Natur- und Menschenlebens; er wollte den Plan entdecken, nach welchem sie sich entwickelt haben, und die Ideen, die ihnen dabei im einzelnen zugrunde lagen, mit seinem geistigen Auge schauen und nach der Seite des menschlichen Gemüts poetisch darstellen. Nach seiner Auffassung wirkt in der regelmäßigen Gestaltung unorganischer Massen ein Ideelles, das als solches nicht in die sinnliche Form eingeht, aber doch eine sinnliche Form schafft; die unorganische Form ist in der Erscheinung nur sinnlich, muß aber als Wirkung einer übersinnlichen Kraft aufgefaßt werden. Dagegen ist nach Goethes Ansicht in den organischen Formen ein sinnlich-übersinnliches Urbild (Idee) gegenwärtig, tritt ein Ideelles in die sinnliche Wahrnehmung ein und durchsetzt sie; den Zusammenhang zwischen Idee und Form will er erfassen, den inneren Bildungstrieb will er in seinem Streben, sich stufenweise in immer vollkommneren Gestalten zu verwirklichen, bis er sich in dem Menschen eine Form gibt, die diesen zum Schöpfer der geistigen Erzeugnisse geeignet macht, verfolgen. In der Urpflanze schaute Goethes geistiges Auge die ganze Pflanzenwelt, in dem Urtiere die ganze Tierwelt bis zum Menschen der Idee nach eingeschlossen; in ihnen sieht er das Wesen der Organismen, das schaffende Element. Nicht aus den willkürlichen Absichten eines außerhalb der Natur stehenden göttlichen Wesens, sondern aus den in ihr liegenden Bildungsgesetzen will Goethe die Natur erklären; die „ewigen, ehernen Gesetze" wirken im Menschen gerade so wie in der übrigen Organismenwelt, sie erreichen in ihm nur eine Vollkommenheit, durch die es ihm möglich ist, „edel, hilfreich und gut" zu sein. Aber der Mensch muß, um dies hohe Ziel zu erreichen, sich aus dem Triebleben, in das er hineingeboren ist, durch rastlose Arbeit emporheben zur selbstbewußten Bestimmung und Freiheit; „von der Gewalt, die alle Wesen bindet, befreit der Mensch sich, der sich überwindet". In dieser Selbstüberwindung macht sich das Göttliche im Menschen geltend; es ringt sich durch zur wahren Freiheit, die allein seiner würdig ist. Das Göttliche im Natur- und Menschenleben zu erkennen, soll eine Aufgabe des Menschen sein, er soll versuchen, zu erkennen, „was die Welt im Innersten zusammenhält". Aber es ist ihm nicht gegeben, dieses Ziel ganz zu erreichen; denn „geheimnisvoll am lichten Tag läßt sich Natur des Schleiers nicht berauben, und was sie deinem Geist nicht offenbaren mag, das zwingst du ihr nicht ab mit Hebeln und mit Schrauben". Nur bis zu einer gewissen Grenze können wir die Welt erkennen; und immer ist es „das ewig Eine, das sich vielfach offenbart".

So führten Goethe Natur und Menschenleben hin zu Gott, zur Religion; von hier aus findet seine vorher gewonnene mystisch-pantheistische Weltanschauung eine tiefere Begründung. Die genannte Weltanschauung gipfelt im Gefühl des Göttlichen; „Gefühl ist alles!" Nun aber, nachdem er tiefer eingedrungen ist in das Natur- und Menschenleben, erkennt er, daß durch eherne, große Gesetze, die für die Natur und das

Schicksal gelten, ohne unser Zutun und ohne besondere Rücksicht auf unser Verdienst das Dasein regiert wird; der Mensch soll sich vertrauensvoll diesem Göttlichen unterwerfen und soll ihm dienen, indem er den Seinen, den Menschen dient, Gottes Mitarbeiter bei der Erziehung des Menschengeschlechts wird; jeder Mensch aber, der so lebt, ist uns ein Bürge für das Dasein eines Gottes. Goethe glaubte nunmehr auf dem rechten Weg zur Erkenntnis des Göttlichen zu sein, behauptete aber nie, den für alle Menschen allein richtigen gefunden zu haben und eine sichere und richtige Erkenntnis Gottes zu besitzen; „das schönste Glück des denkenden Menschen," sagt er, „ist, das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche ruhig zu verehren. Mögen die Menschen Gott auch ewig suchen und zu schauen hoffen; sie können Gott nur ahnen und nicht schauen, ihn nur aus seinen Manifestationen erraten. Ich glaub' an einen Gott, das ist ein schönes, liebliches Wort; aber Gott anerkennen, wo und wie er sich offenbart, das ist die eigentliche Seligkeit auf Erden." Gott ist für ihn die Urquelle alles Seins, die belebende Kraft des Alls, er schafft sich selbst und alles; er gibt auch dem Menschen Glauben, Vertrauen, Liebe, Tätigkeit und Kraft. „Alle Geschöpfe sind davon durchdrungen, und der Mensch hat davon so viel, daß er Teile des Höchsten zu erkennen vermag; hinter jedem Wesen steckt die höhere Idee. Das ist mein Gott, das ist der Gott, den wir alle ewig suchen und zu erschauen hoffen; aber wir können ihn nur ahnen, nicht schauen. Gott ist allmächtig und allgegenwärtig; beseelte Gott den Vogel nicht mit diesem allmächtigen Trieb gegen seine Jungen und ginge das gleiche nicht durch alles Lebendige der ganzen Natur, die Welt würde nicht bestehen können! So aber ist die göttliche Kraft überall verbreitet und die ewige Liebe überall wirksam". Gott ist somit auch in der Menschheit wirksam, er entfaltet sich in ihr; daher ist er auch die Verkörperung der moralischen Weltordnung und die höchste Norm der Sittlichkeit, das höchste sittliche Ideal. In Gott soll sich daher die Menschheit zu einheitlichem Streben vereinigen; nur eine alle individuellen Anlagen des Menschen zur harmonischen Entfaltung bringende und dadurch dauernde Befriedigung schaffende Entwicklung des Einzelnen und des Ganzen kann Ziel des sittlichen Strebens sein, das seinen Angelpunkt in Gott hat. In der Liebe Gottes findet das tiefe Ringen des Menschen nach wahrhaftem und dauerhaftem Glück sichere Gewähr; hier findet er einen festen Halt in der Erlösung von allen irdischen und menschlichen Schranken und Hemmnissen. In der wahren Gottesliebe ist auch die Menschenliebe eingeschlossen; die erstere fordert die letztere. Das war Goethes Privatchristentum; er hatte es sich, da ihm „seine Neigung zu den heiligen Schriften, sowie zu dem Stifter und den früheren Bekennern" der christlichen Religion, wie er in Dichtung und Wahrheit sagt, auch durch die naturwissenschaftlichen und philosophischen Studien „nicht geraubt werden konnte", in redlicher Arbeit errungen und wollte es niemand aufdringen. Die Religion, der Glaube an ein Göttliches, das Verhältnis des Menschen zum Unsichtbaren, das seine Gefühle, Gedanken und Taten regiert, ist nach

seiner Ansicht eine treibende Kraft in der Entwicklung der Menschheit nach dem Vollkommenen hin; alle Epochen, in denen der Glaube herrscht, sind für ihn glänzend, herzerhebend und fruchtbar für die Mit- und Nachwelt gegenüber denjenigen, wo der Unglaube einen kümmerlichen Sieg behauptet. Alle Religionen sind für ihn Ausflüsse des gleichen Triebes der menschlichen Natur, der „Unterordnung unter einen höheren, die Ereignisse ordnenden Willen, den wir nicht begreifen, eben weil er höher als unsere Vernunft und unser Verstand ist"; das Christentum ist ihm die höchste der Religionen. „Mag die geistige Kultur", so lesen wir bei Goethe, „nur immer fortschreiten, mögen die Naturwissenschaften in immer breiterer Ausdehnung und Tiefe wachsen und der menschliche Geist sich erweitern, wie er will, über die Hoheit und die sittliche Kultur des Christentums, wie es in den Evangelien schimmert und leuchtet, wird er nicht hinauskommen." Die Grundform jeder Religion, die diesen Namen mit Recht in Anspruch nimmt, ist für Goethe die „Ehrfurcht"; sie hat in den Religionen und durch sie auf die Menschen eine sittliche, charakterbildende Wirkung. Das Christentum Jesu ist die Religion, in der zur Ehrfurcht vor dem, was über und neben uns ist, noch die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist, hinzukommt. Es fordert vom Menschen nicht bloß Ehrfurcht vor Gott und dem Göttlichen im Menschen, vor allem Trefflichen und Erhabenen, dem sittlich Großen und Idealen, sondern auch vor Armut und Niedrigkeit, vor dem Sünder, zu dem sich der Christ herablassen und zu sich, zu Gott emporheben soll; diese Religion hat Jesus gelehrt und gelebt. Diese Religion soll der Christ, der Mensch, der sich zu dieser religiös-ethischen Anschauung bekennt, lehren und leben; sie ist die eigentliche Offenbarung Gottes, und diese besteht in der Enthüllung der vollkommenen Liebe, Selbsthingabe und Barmherzigkeit. Christus selbst ist für Goethe die Vollendung dieser Religion, da er lebte, wie er lehrte und in sich und seinem Leben die Sittlichkeit darstellte; „wir werden," so hören wir ihn sagen, „alle nach und nach aus einem Christentum des Wortes und des Glaubens immer mehr zu einem Christentum der Tat kommen." Dieses Christentum der werktätigen Liebe war Goethes wahre Religion; in der sittlichen Befreiung liegt für ihn die Aufgabe des Menschen für sich, in der werktätigen Liebe die Aufgabe gegenüber seinen Mitmenschen.

In der Sittenlehre nimmt Goethe zu Kant eine ähnliche Stellung ein wie Schiller; Kants schroffe Entgegensetzung von Pflicht und Neigung, von Natur und Sittlichkeit widersprach Goethes Gefühl, obwohl er Liebe für Ordnung und Festigkeit in der Moral erstrebte. Deshalb hat auch die Kantsche Ethik auf seine vom Naturalismus beeinflußte Moral einen großen Einfluß ausgeübt; infolge dieses Einflusses rückte bei ihm der Begriff der Erfahrung in den Mittelpunkt seiner sittlichen Anschauungen. Die Pflicht erscheint ihm nun nicht mehr als ein Fremdes, sondern als ein inneres Gesetz der Person selbst; das Ziel ist, die Entbehrung in den Willen aufzunehmen, freiwillig zu entsagen. Das Ziel aller sittlichen Entwicklung des Menschen liegt bei Goethe in der Überwindung der Natur-

triebe, der Sinnlichkeit, durch das Geistige und Sittliche und der Unterordnung der ersteren unter das letztere; nur dann kann der Mensch zur wahren Freiheit und Erfüllung seiner Bestimmung gelangen. Er hat seinen Charakter zu bilden und zu veredeln und als sittlicher Charakter im Dienste der Menschheit zu wirken; in der Tat muß sich die edle Gesinnung bekunden. „Tätig zu sein, ist des Menschen erste Bestimmung; die Überzeugung gilt es zu nähren, daß in jeder Lage des Lebens eine bestimmte Tätigkeit von uns gefordert wird und wir nur insofern etwas gelten, als wir den Bedürfnissen anderer auf eine regelmäßige und zuverlässige Weise entgegenkommen. Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit; beides muß wie Aus- und Einatmen sich im Leben ewig fort hin und wieder bewegen." Deshalb hatte Goethe auch eine gewisse Vorliebe für die großen Tat- und Kraftmenschen; die Ursprünglichkeit des Wesens, die Eigenartigkeit des Sinnes wird von ihm als die Grundlage für jede ersprießliche weitere Entwicklung hingestellt. In dieser ist der feste und beharrliche Wille das Ziel; „die Hauptsache ist, daß man ein großes Wollen habe und Geschick und Beharrlichkeit, es auszuführen". Aber „der Wille muß, um vollkommen zu werden, sich im Sittlichen dem Gewissen, das nicht irrt, fügen"; geschieht dies ohne Zwang, so hat der Mensch die wahre sittliche Freiheit und Selbstbestimmung erlangt, dann hat er die Selbstsucht für immer überwunden. Zu diesem Ziele gelangt der Mensch nur durch vielfache Erfahrung unter Leitung der Erzieher; das strebende Leben ist eine allmähliche, stetige Entwicklung zum Vollkommenen hin, zur Veredelung der Persönlichkeit, zur Erreichung des göttlichen Ideals. Das aber ist die Aufgabe des irdischen Lebens. Gott hat dem Menschen das Leben und den Trieb zur Erhaltung und Entwicklung desselben gegeben; diese wird angeregt und geleitet durch die Außenwelt, durch die Natur und die Menschen. Aus der Zusammenwirkung beider entwickelt sich die Persönlichkeit; diese richtet sich wieder in Wort, Schrift und Handlung gegen die Außenwelt, die wieder auf die Persönlichkeit zurückwirkt. In der Nähe muß der Mensch „handeln und sich helfen; in die Ferne soll er hoffen und Gott vertrauen. Der Wert des Sittlich-Guten konnte nur durch Erfahrung und Nachdenken zum Bewußtsein kommen, indem das Schlechte sich in seinen Folgen als ein solches erwies, welches das Glück des Einzelnen wie des Ganzen zerstörte, dagegen das Edle und Rechte als ein solches, welches das besondere und allgemeine Glück herbeiführte und befestigte. So konnte das Sittlich-Schöne zur Lehre werden und sich als ein Ausgesprochenes über ganze Völkerschaften verbreiten".

In der von Goethe benutzten Methode des Forschens und Denkens, dem rationellen Empirismus, wie er sie selbst bezeichnet, liegt eine wichtige Eigenart Goetheschen Forschens und Denkens; es ist die Gegenständlichkeit des Denkens. Anschauung und Denken sind bei ihm nicht gesondert; sie sind beide immer miteinander verbunden, gehen ineinander ein. Nach Kant macht uns die Anschauung, die Erfahrung, nicht mit dem Ding an sich, dem Wesen, der Idee des Dinges bekannt, sondern ist letztere nur ein

Produkt des Denkens, dem niemals eine Erfahrung völlig entsprechen kann; Goethe dagegen sieht in der Idee eines Dinges ein Element, das in demselben unmittelbar gegenwärtig ist, in ihm wirkt und schafft, sich in ihm auslebt. Während bei Kant und Schiller Erfahrungs- und Ideenwelt zwei getrennte Reiche sind, wovon die erstere der Beobachtung, die letztere der Vernunft zugänglich ist, gibt es für Goethe nur eine Quelle der Erkenntnis, die Erfahrungswelt, in welche die Ideenwelt eingeschlossen ist. Der Verstand ist für ihn nur ein Mittel, von den zerstreuten Einzelheiten der Erfahrung zur reinen Anschauung vorzudringen, die Ziel aller Forschung bleibt. Diese beiden Strömungen in der Philosophie finden wir von Plato und Aristoteles bis zu Kant; während vor ihm von Bacon an die eine Richtung die Wirklichkeit in der Erfahrungswelt suchte (Empirismus, Realismus), suchte sie die andere in der Ideenwelt (Rationalismus, Idealismus). Kant dagegen sprach beiden gleiche Berechtigung zu, ohne sie jedoch zu einem Ganzen zu vereinigen; er vermochte es nicht, sich von den Einseitigkeiten in der Philosophie vor ihm ganz zu befreien. Die Ansicht, daß die Erfahrung nicht zu den notwendigen Wahrheiten, zur vollen Erkenntnis führe und diese nur durch reines Denken, durch die Vernunft erkannt würden, finden wir in seiner Erkenntnislehre und Ethik überall durchleuchten. Hierauf gründet sich Kants Behauptung, daß die Anschauungsformen (Raum und Zeit) und die Denkformen (Kausalität) sich im Menschen nicht durch Erfahrung entwickeln, sondern vor der Erfahrung gegeben, ihm angeboren sind; er ging von dem richtigen Gedanken aus, daß die menschliche Erkenntnis vom Menschen durch Erfahrung und Denken gewonnen wird, machte aber den Fehler, daß er nun auch zwei Welten daraus hervorgehen ließ, die Erfahrungs- und die Ideenwelt, statt zu der Ansicht zu kommen, daß es nur eine Welt ist, die sich in beiden Erscheinungsformen, Natur und Geist, Welt und Gott, offenbart. Goethe ist von dem Gedanken beherrscht: „Der Mensch ist nicht geboren, die Probleme der Welt zu lösen, wohl aber zu suchen, wo das Problem angeht, und sich dann in der Grenze des Begreiflichen zu halten"; „das Erforschliche erforscht zu haben" ist ihm das schönste Glück des denkenden Menschen. Wenn er die Natur beobachtete, so brachte sie ihm die Ideen entgegen; er konnte sie deshalb nur ideenerfüllt denken. Er ist ein Feind des rohen Empirismus, der an der äußeren Erscheinung, an dem Individuellen hängen bleibt und nicht in die tieferen Gründe der Wirklichkeit eindringt, der alle Wahrheiten von außen in den Menschen eindringen lassen will und nichts für wahr hält, als das, was man mit den Sinnen wahrnehmen kann; er ist aber auch ein Feind des reinen Rationalismus, welcher durch reines Denken ohne Rücksicht auf die Erfahrung sich die Welt konstruiert; ebenso ist er ein Feind der Metaphysiker, welche den Inhalt für die durchs Denken gebildeten Begriffe einer hinter den Dingen liegenden zweiten Wirklichkeit entnehmen und so etwas Sicheres oder wenigstens Hypothetisches über diese Dinge erfahren wollen. „Die Natur ist deswegen unergründlich, weil sie nicht Ein Mensch begreifen kann, obgleich die ganze Menschheit sie wohl

begreifen könnte"; denn die individuelle Auffassung ist subjektiv. Er ist aber auch ein Feind der Offenbarungsgläubigen, welche annehmen, daß die Wahrheit nur durch Offenbarung seitens eines übermenschlichen Wesens zu dem Menschen kommen könne; und endlich ist er ein Feind der Mystiker, welche durch Kräfte besonderer Natur, durch Extase oder mystisches Schauen in den Besitz der höchsten Einsichten kommen wollen. Aber Goethe kann sich auch nicht mit Kants Philosophie ganz befreunden; er vermißt bei ihm die Überzeugung, daß in den Ideen der Vernunft das Wesen, das Ansich der Dinge unmittelbar gegenwärtig ist. Mit Kant ist er der Ansicht, daß unsere Erkenntnisse wohl mit der Erfahrung angehen, aber doch nicht alle aus der Erfahrung entspringen; aber er kann mit Kant von der Erfahrungswelt nicht die von der Vernunft gebildete Ideenwelt trennen, sondern sieht in der ersteren die letztere eingeschlossen. So konnte Goethe auch nicht mit Schiller übereinstimmen, der sich mehr an Kant anschloß und sich nicht zu der Einsicht zu erheben vermochte, daß Idee und Wahrnehmung in der Wirklichkeit nicht getrennt vorhanden sind, sondern nur künstlich getrennt gedacht werden.

Mehr als Kant zog Spinoza Goethe an, weil dieser das Weltall als eine große Einheit ansieht und alles Einzelne sich mit Notwendigkeit aus dem Ganzen hervorgehend denkt; aber die rein logische Art, wie Spinoza die Erkenntnisse ohne Rücksicht auf die Erfahrung zu gewinnen suchte, fand nicht seinen Beifall. Nach Goethes Ansicht ist das Denken gegenständlich tätig, d. h. es sondert sich nicht von den Gegenständen; die Elemente der Gegenstände, die Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen, gehen in das Denken ein und werden von ihm aufs innigste durchdrungen; das Denken ist ein Anschauen, und das Anschauen ist ein Denken. Die Außenseite der Natur lernt der Mensch durch die Anschauung kennen, dagegen ihre tiefer liegenden Triebkräfte, die Ideen, enthüllen sich ihm in seinem eigenen Innern als subjektive Erlebnisse; in der philosophischen Weltbetrachtung und im künstlerischen Empfinden und Hervorbringen durchdringen die subjektiven Erlebnisse die objektiven Anschauungen; was sich in zwei Teile spalten mußte, um in den menschlichen Geist einzudringen, das wird hier wieder ein Ganzes. Es gibt allgemeingültige Wahrheiten, die jeder Mensch vermöge des allgemeinen Gattungscharakters als Mensch aufnimmt; da dieser Gattungscharakter bei allen der gleiche ist, so werden auch über die Dinge in dieser Hinsicht, z. B. was Maß, Zahl und Kausalität betrifft, die gleichen Urteile gebildet. In den individuellen Eigenschaften des Menschen dagegen liegt der Grund zu den individuellen Ausgestaltungen der Wahrheit, die nur eine ist; besonders in die höchsten, dem Menschen wichtigsten Wahrheiten trägt der Mensch seine subjektiven Erlebnisse hinein.

Daß Herder auch von Goethe beinflußt worden ist, wie dieser von Herder, ist bei dem vielfachen persönlichen Verkehr beider Männer selbstverständlich; aber sie waren beide so eigenartige Naturen, daß diese Beeinflussung nicht wesentlich sein konnte. Beide standen in der Welt-

auffassung in einem gewissen Gegensatz zu Kant; während dieser in der Welt der Erscheinungen keine Einheit fand, fühlen jene diese Einheit in sich und in der Außenwelt. Das Denken will Herder auf die sinnliche Wahrnehmung gegründet wissen; Goethe teilt dieselbe Ansicht. „Ich fühlte mich", sagt Goethe, „zu sinnlichen Betrachtungen der Natur geneigter als Herder, der immer schnell am Ziele sein wollte und die Idee ergriff, wo ich kaum noch einigermaßen mit der Anschauung zustande war, wiewohl wir gerade durch diese wechselseitige Aufregung uns gegenseitig förderten." In einem Gedanken waren sie einig, in dem nämlich, daß alle Dinge der Natur in einer großen allumfassenden Einheit zu begreifen sind, daß überall Gesetz und organischer Zusammenhang zu suchen und zu sehen sind, auch bei Menschen und Nationen; Herder war das das Ziel des Forschens, für Goethe der Ansporn zu neuem Forschen. Er suchte nun einzudringen in diese Einheit und sie in ihren Gliedern und deren Beziehungen zu erforschen und die Gesetze dieser Beziehungen festzustellen; er erstrebt die Durchführung der Entwicklungslehre in der Naturwissenschaft. Von denselben Gesichtspunkten faßte er auch die Kunst und die Gesellschaft ins Auge; er suchte aber auch den eigenen Anteil an dem Zustandekommen der Erkenntnis festzustellen und so eine Methodenlehre der Erkenntnis zu schaffen. Sein Forschen war ein Ausbilden seiner Persönlichkeit, seiner Anlagen zum gegenständlichen Denken; seine Methode war der Weg dieser Ausbildung, der in seinen Werken niedergelegt wurde, die so als die letzte Selbstdarstellung dieser die Welt durchdringenden Persönlichkeit erscheinen. Herder dagegen faßte sofort die Idee ins Auge und bekümmerte sich nicht um das Erfassen der Einzelheiten; er leitete die Eigenart der Dinge in Natur, Kunst und Gesellschaft schnell auf seinen Gott zurück. Goethe stand Kant näher, von dem sich Herder entfernte; das Studium von Kants „Kritik der Urteilskraft" hat Goethe erst zur vollen Klarheit über die methodischen Grundfragen seines eigenen Verfahrens gebracht. Herder hat Ziele gezeigt und Richtlinien gegeben, die in der Philosophie, Geschichte, Völkerkunde, Geographie und Sprachwissenschaft bis in unsere Zeit hin Geltung gehabt haben; aber er blieb auf halbem Wege stehen. Durch Herder lernte Goethe Shakespeare und die englische Literatur kennen und die Bibel als Dichtwerk verstehen; durch ihn wurde er ein deutscher Dichter. Durch ihn wurde er zu der einheitlichen Erfassung des Natur- und Menschenlebens angeregt; „die Menschheit auf ihrem Wege zum Göttlichen hin, jede Religion eines gebildeten Volkes in ihrem reinsten Zustande eine Blüte der Humanität, anspruchslos werktätige Liebe das sittlich Höchste, wozu der Mensch sich erheben kann, das wahrhaft Göttliche in ihm", das alles liegt im Gang und Zuge Herderscher Gedanken und Gefühle. Die Humanität, in welchem Begriff Herder den Adel der Menschennatur, das Gottesebenbildliche seines Wesens zusammenfassen wollte, wurde auch Goethes Ideal; das kommt deutlich in der „Iphigenie" mit ihrer „alle menschlichen Gebrechen sühnenden reinen Menschlichkeit" zum Ausdruck.

85. Schillers (1759—1805) Bildung wurzelte im klassischen Altertum und in dem kirchlichen Christentum; aber beide hat er mit echtem deutschem Geiste erfaßt. Die medizinischen Studien führten ihn zur Naturwissenschaft; namentlich machten sie ihn mit der Menschennatur vertraut. Die Bibel gab seiner lebhaften Phantasie reichen Inhalt; das Griechentum erfüllte seinen Geist mit Idealen, die er in poetischem Gewand zur Darstellung brachte, obwohl er die griechische Sprache nicht beherrschte. Das kirchliche Christentum lernte er in der Orthodoxie im pietistischen Mantel kennen; es konnte weder sein Gemüt noch seinen Verstand befriedigen und rief infolgedessen in ihm das Streben nach einer Geistesreligion hervor, in welcher Wissen und Glauben, Kunst, Philosophie und Humanität mit der Religion versöhnt sind. Dazu bot ihm neben der klassischen die deutsche Dichtung schon frühzeitig reiche Nahrung; schon auf der Schule machte er sich mit Klopstock, Lessing, Goethe (Götz) und Wieland bekannt; auch Shakespeare trat er näher. Eine feste Grundlage für die Ausbildung einer Welt- und Lebensanschauung gaben ihm zunächst die medizinischen Studien; sie führten ihn zur Erkennung des Natürlichen im Verein mit dem Göttlichen in Natur- und Menschenwelt. Die Welt, so philosophiert der junge Mediziner, ist eine lebendige Schöpfung Gottes; der Mensch ist ein sinnlich-geistiges Wesen. Übersieht man „die wirkliche Bildung des einzelnen Menschen und wirft einen Blick über die Entwicklung des ganzen Geschlechts", so zeigt sich, wie alles geistige Leben seinen ersten Anstoß vom tierischen empfängt; „der Mensch mußte Tier sein, ehe er wußte, daß er ein Geist war"; Sinnlichkeit ist die erste Leiter zur Vollkommenheit. Das höchste Glück des erkennenden Geistes ist lebendige Anschauung der Idee des Vollkommenen; denn „jede Vollkommenheit, die ich wahrnehme, wird mein eigen, sie gibt mir Freude, weil sie mein eigen ist", daher begehre ich auch fremde Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit als Erhöhung der eigenen; Liebe und Freundschaft quellen aus der Sehnsucht nach Vollkommenheit, nach Gott". In der Philosophie waren Rousseau, die Leibniz-Wolffschen Popular- und die englischen Moralphilosophen, hauptsächlich aber später Kant seine Lehrer; er zog aus ihr hauptsächlich Nahrung für seine ästhetischen Studien. Auch Fichte wirkte auf ihn ein; aber auch aus ihm entnahm er nur, was zur Begründung und Stütze seiner sittlich-ästhetischen Fragen und Forderungen nötig war. Gerade bei Schiller tritt es deutlich hervor, wie die deutsche Literatur damals Kraft und Nahrung aus der Philosophie zog; darum konnte auch diese klassische Literatur dem deutschen Volk eine neue Welt- und Lebensanschauung geben. Rousseau trifft bei Schiller den wärmsten Pulsschlag seines Jugendlebens; in ihm findet er sich selbst, findet dasjenige ausgeführt und in Worte gekleidet, was er empfindet, fühlt und denkt. Durch die klassischen Studien wurde Schiller auch in die Geschichte eingeführt; besonders schätzte er den Plutarch. Die Ergebnisse seiner historischen Anschauungen sind in verschiedenen Schriften niedergelegt (Was heißt und zu welchem Ende studiert

man Universalgeschichte? Geschichte des Abfalls der Niederlande. Geschichte des Dreißigjährigen Krieges). Das Studium der Geschichte und der Kantschen Philosophie reißt den Dichter aus den Armen des Naturalismus und stellt ihn auf den Boden der historischen Entwicklung, von dem aus die Ideale zu erstreben sind; denn nicht rück-, sondern vorwärts müssen wir schauen, um zur Freiheit und Vollkommenheit zu gelangen. Damit soll nicht gesagt sein, daß sich Schiller nun völlig von Rousseau lossagte, er suchte nur die Kluft zu überbrücken, die den Naturmenschen von dem Kulturmenschen trennt; aus der Natur, die als eine nach unwandelbaren Gesetzen wirkende Macht über alles Eigentümliche und Willkürliche erhaben ist, soll der menschliche Geist stets von neuem die Kraft schöpfen, um von Ausschreitungen in die rechte Bahn wieder einzulenken und edlere und höhere Ziele für die Zukunft sich zu setzen. Das Unreife der jugendlichen Schwärmerei Schillers für Rousseau war überwunden, der edle Kern derselben, sowie die Grundstimmung, aus der sie hervorging, waren geblieben; auch konnte es ihm nicht schwer fallen, sich trotz seiner Beschäftigung mit Kant diese Stimmung zu bewahren, da dieselbe mit dem Geiste dieser Philosophie sich in Einklang bringen ließ. Der Übergang zu Kant war durch das Bedürfnis Schillers nach einer sicheren Fundierung seiner ästhetischen und künstlerischen Anschauungen bedingt; an die Stelle der Befassung mit dem Objekt tritt nun das schöpferische Subjekt in den Mittelpunkt der philosophischen Betrachtung. In der Auffassung der Tugend sympathisiert Schiller mit Kant, in der Begründung derselben mit Rousseau; er sucht den Gegensatz in der Tugendlehre Kants und der Ansicht Rousseaus auszugleichen. Mit den Mitteln dieses Ausgleichs machte ihn das Studium der Geschichte und deren Auffassung mittels der Kantschen Philosophie bekannt. Die letztere war es, die dem Dichter den Weg durch die Geschichte zur Ethik und damit zum Idealismus bahnte und ihn wieder zur Dichtung als dem Mittel zur Erreichung des Ziels zurückführte; sie verhalf ihm zu einer klaren und abgerundeten Welt- und Lebensanschauung, die ihn zur Hervorbringung vollendeter Kunstwerke befähigte. Schiller will Kants Auffassung der Sittlichkeit durchaus nicht korrigieren; er will nur die Dunkelheiten aus dieser Auffassung entfernen und sie dadurch vor Mißverständnissen bewahren. „Bloß die Lebhaftigkeit meines Verlangens," schreibt Schiller an Kant, „die Resultate der von Ihnen gegründeten Sittenlehre einem Teile des Publikums annehmlich zu machen, der bis jetzt noch davor zu fliehen scheint, und der eifrige Wunsch, einen nicht unwürdigen Teil der Menschheit mit der Strenge Ihres Systems auszusöhnen, konnte mir auf einen Augenblick das Ansehen Ihres Gegners geben, wozu ich in der Tat sehr wenig Geschicklichkeit und noch weniger Neigung habe." Die französische Revolution hatte ihm erwiesen, daß das lebende Geschlecht noch nicht fähig war, die Ideale, die seine führenden Geister geschaffen, auch in die Wirklichkeit überzuführen; es mußte erst sittlich erzogen werden, um die Freiheit tragen und ertragen, einen freien, auf Vernunft begründeten Staat errichten zu können. Daran wollte Schiller mit seinen Dichtungen

mithelfen; sie sollten der Veredelung und sittlichen Erhebung der Menschen und dadurch der Verbesserung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse dienen. Es gilt, die Menschen erst einmal durch die Kunst ästhetisch zu erziehen; dadurch soll der sinnliche Mensch fähig gemacht werden, allgemein gültig, d. h. vernünftig zu denken und zu handeln. Im deutschen Volke hat sich dieser Gedanke Schillers in die Tat umgesetzt; durch die unsterblichen Werke unserer Dichter ist es erst ästhetisch erzogen und geistig geeint worden, ehe es sich politisch und national einigte. So ist es der Erziehungsgedanke, der Schiller durchdringt; um die Erziehungsfragen der Menschheit handelt es sich bei ihm, in ihrem Dienste stehen seine Dichtungen. Wir sind nicht Menschen von Natur, sondern sollen es durch die Erziehung, die Kultur, werden; der Mensch und die Menschheit sind das Ziel der Entwicklung beim Einzelnen und bei der Gattung. Dieser Kern des deutschen Idealismus tritt deutlich bei Schiller hervor. Aber ausdrücklich betont Schiller, daß die Kunst deswegen nicht zu Zwecken moralischer Besserung, sondern um ihrer selbst willen da ist; aber sie dient der menschlichen Kultur, deren Ziel nach Kant Sittlichkeit ist. Daß daher Schiller in seiner Philosophie besonders die ästhetische Seite betont, ist leicht begreiflich; die Philosophie war für ihn als Dichter so wenig Selbstzweck, als es die Geschichte war; als das letzte Ziel aller geistigen Entwicklung der Menschheit aber erschien ihm die Harmonie der Wahrheit des Inhaltes mit der Schönheit der Darstellung (Form). So schafft er sich seine Welt der Ideen, die er nun der rauhen Wirklichkeit gegenüberstellt; im wirksamen Ergreifen und energischen Behaupten derselben kann der Mensch schon auf Erden „Göttern gleichen, frei sein in des Todes Reichen" und so seine höchste Bestimmung erfüllen.

Die Ethik sagt dem Menschen, wie er sein Leben im Ideal gestalten soll; die Sittlichkeit ist die Freiheit des Menschen im Ideal. Tief in Schillers Wesen, in seinen Anlagen, lag der edle Trieb nach Freiheit; sie war ihm die erste Bedingung jeglichen Fortschritts der menschlichen Kultur. Diese Freiheit aber erwächst von innen heraus durch geistige Bildung, sie ist „nichts andres als Selbstbestimmung an einem Dinge"; sie ist ein Ideal, das die Menschheit erst nach langer Arbeit erreichen kann. Dazu wollte er mithelfen; wohl suchte er das Wahre um des Wahren willen und übte das Schöne und Gute um ihrer selbst willen; aber er wollte auch durch sie auf die Veredelung des Menschen wirken, und zwar durch die Darstellung des Schönen in der Kunst. Auch seine ästhetischen Schriften sind als eine Wirkung auf das öffentliche Leben gedacht, als eine Gestaltung lebendiger und handelnder Menschen; es handelt sich für ihn darum, auf dem Wege der künstlerischen Kultur wahre und volle Menschen zu bilden, durch die Schönheit zur Freiheit zu führen. Der Eudämonismus der populären Aufklärungsphilosophie hatte auch auf Schiller seinen Einfluß ausgeübt; vor allem war es hier Sulzer, der auf ihn großen Einfluß ausübte. Dieser schrieb der Empfindung eine große Wirkung auf den Willen zu; aus der durch die Kunst geschulten und veredelten Empfindungskraft erwächst

schließlich die sittliche Persönlichkeit. Aber auch die Leibniz-Wolffsche Philosophie blieb nicht ohne Einfluß auf Schillers Ethik; eine Willensentscheidung ohne intellektuelle Tätigkeit erscheint schlechterdings unmöglich, so daß also im Willen Empfindung und Verstand vereinigt sind. Dazu kamen noch verschiedene Einflüsse von anderer Seite, von Haller, Lessing, Herder, Goethe u. a.; im allgemeinen vertreten sie alle einen individualpsychologischen Determinismus, nach welchem der Wille vom Menschen mit Bewußtsein nach dem stärksten Motive vollzogen, aber auch durch die persönliche Beschaffenheit bestimmt wird. So wurde Schiller schon früh auf die Frage nach der Willensfreiheit hingelenkt; das Freiheitsproblem spielt infolgedessen schon in seinen wissenschaftlichen Jugendarbeiten wie in seiner Jugenddichtung eine Rolle. Das Handeln der Helden wird von innen her durch den Charakter bestimmt; fortgerissen wird der Mensch nur von der eigenen Natur und von den durch ihn selbst bedingten Gegenwirkungen der Außenwelt. In Posa hat Schillers Glückseligkeitslehre ihre schönste Verkörperung gefunden; er zeigt aber auch deutlich die Gefährlichkeit eines Eudämonismus, welcher das Glück eines andern nur aus Egoismus begründet. „Der Mensch," sagt Schiller in den Briefen über „Don Carlos", „scheint mir mehr dazu organisiert und bestimmt zu sein, durch augenblickliche und einfache Empfindnisse als durch zusammengesetzte Vernunftideen bei seinem moralischen Wahlgeschäfte gelenkt zu werden"; hier zeigt sich deutlich eine Abwendung von der abstrakten Verstandesmoral der Aufklärer. Allenthalben sieht Schiller den Zusammenprall starker, sich aufreibender Leidenschaften; aber die Gesamtheit dieser Wirkungen stimmt schließlich mit den letzten Zwecken einer sittlichen Weltordnung zusammen, zu welcher sich der Mensch erheben soll und kann. „Die Künstler" fassen die von Schiller in der vorkantschen Zeit gewonnene Welt- und Lebensanschauung zusammen. In „Anmut und Würde" tritt der Einfluß von Kant deutlich hervor; an die Stelle von Natur und Geist tritt jetzt Natur und Freiheit; die letztere wird als sittliche Freiheit erfaßt. Fand sich vorher als Daseinszweck die harmonische Ineinssetzung von Natur und Geist, so wurde nun die Verschmelzung von Sinnlichkeit und Sittlichkeit gefordert; dabei blieb immer ein Rest der Glückseligkeitslehre trotz Kant übrig. In der Anmut besitzt der Mensch das Mittel zu einer glücklichen und zwanglosen Harmonisierung der natürlichen Gegensätze seines Wesens; in der Würde besitzt er das Vermögen, die Kraft, den autonomen Willen zum freien Beherrscher der Natur zu erheben. In „Anmut und Würde" setzt er sich in dieser Weise mit der Kantschen Auffassung der Sittlichkeit auseinander; mit der Kantschen Auffassung des Pflichtbegriffs kann er sich nicht befreunden und sucht unter dem Einfluß der Fichteschen Philosophie und der Goetheschen Welt- und Lebensanschauung den Gegensatz zwischen Pflicht und Neigung, dem geistig-sittlichen und natürlich-sinnlichen Menschen, den Kant gesetzt, zu beseitigen, ohne indes in Gegensatz zu Kant zu treten oder Kants Ansicht aufzuheben. Die Kantsche Freiheitslehre fesselte ihn ganz besonders; nach ihr ist es nur dem Menschen

gegeben, sein Leben mit vollem Bewußtsein in den Dienst einer Aufgabe zu stellen, nach dieser sein ganzes Dasein selbst zu regeln und so sich selber das Gesetz zu geben. So entsteht das Reich der Geschichte, in dem die wahre Gemeinschaft der Menschen verwirklicht ist in den Persönlichkeiten, die sich selber durch das Bewußtsein der sittlichen Gesetze bestimmen; nach dem Maß der Vollendung der Persönlichkeiten wird ihr sittlicher Wert bestimmt. Dem Menschen ist die Neigung nach Glück angeboren; zur sittlichen Freiheit aber gelangt er nur, wenn das Bewußtsein seiner Aufgabe oder des sittlichen Gesetzes seine Handlungen bestimmt. Der vollendete, der sinnlich-vernünftige Mensch vereinigt in sich die Neigung mit dem sittlichen Gesetz; ihm ist die Pflicht ein Gegenstand der Neigung. Scharf lehnt Schiller die Kantsche Lehre vom radikalen Bösen in der Menschennatur ab; er kennt nur tragische Verirrungen, keine tragische Bosheit. Der Trieb der Sinnlichkeit, so legt Schiller in Briefen und Schriften dar, sichert die Erhaltung des Individuums und der Gattung; es ist dies eine Naturnotwendigkeit und hält den Menschen auf der tierischen Stufe fest. Sobald beim normalen Menschen das spezifisch Menschliche zu wirken anfängt, wird er dieser Stufe entrückt; es folgt nun nicht mehr mit Naturnotwendigkeit auf die Begierde die Handlung, sondern zwischen beide tritt der Wille in der Wahl. Behalten auf dieser Stufe die natürlich-sinnlichen Neigungen die Herrschaft über den Menschen in der Stärke, daß die Gebote der Vernunft nicht gehört werden, so ist sein Handeln unsittlich; der sittlich freie Mensch folgt den Vernunftgesetzen, welche der menschlichen Stufe entspringen. Die natürlich-sinnlichen Neigungen soll der Mensch, da sie in seiner Natur begründet sind, nicht unterdrücken; er soll sie aber der Vernunft unterwerfen. Handlungen, in denen die Vernunft mit der Sinnlichkeit zusammenfällt, sind nach Schiller sittlich schön; Handlungen, denen die Sinnlichkeit fehlt, sind sittlich erhaben. Ernste Würde ist das Zeichen des sittlich Erhabenen, heitere Anmut das des sittlich Schönen; die letztere stellt Schiller höher als die erstere. Im vollendeten Menschen ist der Widerstreit zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, Neigung und Pflicht aufgehoben; in ihm entsteht das Ideal der Persönlichkeit. Die Schönheit ist die Vermittlerin zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, zwischen Neigung und Pflicht, zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit; denn sie leitet den sinnlichen Menschen zur Auffassung der idealen Formen hin und läßt ihn die Sinnenwelt dann in diesen erfassen. In der Sinnlichkeit beherrscht die Natur den Menschen, er bezwingt die Natur im ästhetischen und beherrscht sie im moralischen Zustand; der ästhetische Zustand ist also die Vermittlung zwischen sinnlichem und moralischem. Die Kunst soll ästhetische Gemütsstimmung erzeugen, durch welche die Sinnlichkeit gebrochen und der sinnliche Mensch so weit veredelt wird, daß der geistige sich nach den Gesetzen der Freiheit aus demselben entwickeln kann; so entsteht der Idealmensch, in dem Natur und Vernunft, Sinnlichkeit und Sittlichkeit in Harmonie sich befinden. Bei ihm müssen die Regungen des natürlichen Trieblebens nicht mehr durch den kategorischen Imperativ der Pflicht unter-

drückt werden, sondern er folgt von selbst aus seiner Natur heraus dem Vernunftgesetz (Sittengesetz), weil bei ihm das Vernunftgesetz zum Naturgesetz des Wollens geworden ist. „Nicht Tugenden, sondern die Tugend ist seine Vorschrift, und Tugend ist nichts anderes als eine Neigung zu der Pflicht"; Lust und Pflicht soll der Mensch in diesem Sinne zusammenbringen, „soll seiner Vernunft mit Freuden gehorchen. Erst alsdann, wenn sie aus seiner gesamten Menschheit als die vereinigte Wirkung beider Prinzipien hervorquillt, wenn sie ihm zur Natur geworden ist, ist seine sittliche Denkart geborgen; denn solange der sittliche Geist noch Gewalt anwendet, so muß der Naturtrieb ihm noch Macht entgegenzusetzen haben". In der „schönen Seele" sind Neigung und Pflicht in voller Übereinstimmung; sie übt den Dienst der Pflicht aus Freude. Sie ordnet sich freiwillig unter das Gesetz der Vernunft, das Sittengesetz, das Gesetz Gottes; sie steht auf der Stufe der sittlichen Freiheit. In jeder menschlichen Entwicklung macht die Seele verschiedene Stufen durch; von der Einfalt des naiven Menschen schreitet sie fort zum Zwiespalt im Kampfe von Sinnlichkeit und Vernunft bis zur Vollendung in der sittlichen Persönlichkeit. Die im Gefühl sich ankündigende Differenz zwischen der natürlichen Bestimmung des Menschen zur sittlichen Freiheit und der empirischen Erscheinung des Menschen rührt davon her, daß die Natur dem Menschen nicht bloß eine Bestimmung und die Möglichkeit zu ihrer Verwirklichung gegeben hat, sondern letztere auch von ihm verlangt; aus der ursprünglichen Einheit von Sollen und Wollen durch die Entfaltung des Bewußtseins herausgerissen, muß sie der Mensch durch harmonische Ausbildung aller Tendenzen seiner Natur wiederzugewinnen suchen. Für die große Menge der Menschen ist allerdings das Kantsche Sittengesetz unentbehrlich; „kannst du nicht schön empfinden, dir bleibt doch, vernünftig zu wollen". Aber der Mensch soll dem idealen Ziel der menschlichen Entwicklung mit derselben Beharrlichkeit bewußt zustreben, wie die Pflanze dem Ziel ihrer Entwicklung unbewußt zustrebt; er nähert sich dadurch immer mehr dem Ideal der Sittlichkeit, der Gottheit. Der Glaube an dieses Ideal ist Religion. So wird aus dem Naturstaat, dem „Staat der Not", der Vernunftstaat, der „Staat der Freiheit"; während im ersteren alles Zwang ist, ist im letzteren alles freier Entschluß, alles Erzeugnis des mit dem Sittengesetze in Übereinstimmung wirkenden und aus vernünftiger Einsicht quellenden Willens. Der Weg dazu ist die allmähliche sittliche Ausbildung des Menschen durch die ästhetische Erziehung; denn auf das Gemüt der Menschen muß einwirken, wer die Menschen veredeln will. So hat Schiller die von ihm stets verkündete Freiheit mit Hilfe der Kantschen Philosophie völlig begrifflich abgeklärt; er hat diesen Begriff aber in seiner Weise als Künstler selbständig erfaßt und angewandt. Die Freiheit ist für den Menschen Gesetz geworden und hat die Willkür hinter sich gelassen; das Individuum unterwirft sich diesem Gesetz freiwillig, weil es selbst es ist, das sich unterordnet. Das Motiv von Schillers Philosophieren war das persönliche Bedürfnis nach einer begrifflichen Begründung seiner Kunstlehre, seiner Ästhetik; seine

Lebensgedanken wollte er eingliedern in eine Welt- und Lebensanschauung der Humanität.

Auch in der Ästhetik knüpft Schiller an Kant an, ohne jedoch auch hier bei ihm stehen zu bleiben; sie soll dem Menschen den Weg zur Erreichung des sittlichen Ideals in der Erscheinung zeigen. Nach Kant ist das ästhetische Urteil ein Gefühlsurteil und darum subjektiv; es ist demnach kein objektives Prinzip des Geschmacks möglich. „Das Schöne ist kein Erfahrungsbegriff, sondern vielmehr ein Imperativ; es ist gewiß objektiv, aber bloß als eine notwendige Aufgabe für die sinnlich-vernünftige Natur." Immerhin, und das ist auch Kants Ansicht, ist dieses Gefühlsurteil an Vorstellungen gebunden; das Gefühl ist der Ausdruck der künstlerischen Art der Vorstellung. Darauf beruht die Möglichkeit einer Wissenschaft der Ästhetik und der ästhetischen Belehrung; die Ästhetik sucht die künstlerische Vorstellungsweise zu lehren und so für das künstlerische Erlebnis empfänglich zu machen. Schillers Lehre vom Schönen und der Kunst gipfelt in dem Satz: „Schönheit ist der einzig mögliche Ausdruck der Freiheit in der Erscheinung"; in ihr wird der Stoff durch die Form vergeistigt. Der an sich unerkennbare Urstoff der Welt, Kants Ding an sich, existiert für den Menschen nur als Erscheinung, wie sie ihm die Wahrnehmung (Empfindung, Anschauung) gibt; diese bringt im Menschen die Vorstellungs-, Denk- und Willensakte hervor. Die Wahrnehmung (Empfindung) ist für den Urstoff die Form der Erscheinung, für das Denken und Wollen dagegen der Stoff; in der Empfindung (Wahrnehmung) formt sich der Stoff im Menschen nach Naturgesetzen, im Denken und Wollen formt der Mensch den Stoff, den die Empfindungen bieten, nach dem Gesetze der Freiheit. Zwischen der Stufe der Empfindung (Wahrnehmung) und der des Denkens steht die der ästhetischen Anschauung; in der Empfindung betätigt sich die sinnliche Natur des Menschen, in dem Denken die vernünftige, in der ästhetischen Anschauung (Betrachtung) die sinnlich-vernünftige. In der menschlichen Natur liegen nach Schiller zwei Triebe, der Stofftrieb und der Formtrieb; jener ist sinnlicher, dieser geistiger Art. Sie sind einander entgegengesetzt; sie gleichen sich aber aus und lösen sich auf im ästhetischen Trieb (Spieltrieb). Durch den Spieltrieb stellt der Mensch in der Unendlichkeit und Vielheit der sinnlichen Eindrücke die Unendlichkeit der Idee, die Einheit und damit auch die Freiheit des Bewußtseins dar; diese Darstellung, die schöne Form, ist noch nicht die reine Form der Idee, sie ist ein Schein derselben. Dieser Schein aber bewirkt im Menschen die Befreiung von den aus dem Widerstreit zwischen sinnlichen und geistigen Trieben erwachsenden Leidenschaften und führt zur geistigen und sittlichen Freiheit; denn da man sich in der Anschauung des Schönen an der bloßen Form der Objekte genügen läßt, ohne sie zu begehren, so bekundet man damit eine gewisse Unabhängigkeit von den Dingen und kann die Schönheit um ihrer selbst willen, ohne materiellen Vorteil, lieben. Durch die ästhetische Betrachtung erhebt sich der Mensch über den Zwang der Sinnlichkeit; denn das mit ihr verbundene „interesselose Wohlgefallen"

schließt den Gedanken an persönlichen Genuß oder Besitz aus. Er wird aber auch von keinem sittlichen Zweckgedanken beherrscht; denn er gibt sich in voller Freiheit einzig und allein dem Gebrauch seiner geistigen Kräfte hin. Bei der künstlerischen Gestaltung sucht der Künstler dem einzelnen Gegenstand sein eigentümliches Leben abzulauschen und dieses in seiner Form und Erscheinung zum Ausdruck zu bringen; die Form ist aber nichts anderes, als der entsprechende Ausdruck des inneren eigentümlichen Lebens innerhalb der Mittel der Kunst. Daher liegt das Wesentliche der Kunst in der Form; künstlerisch auffassen heißt Form verstehen und künstlerisch arbeiten Form geben. Das hat nun Schiller im Anschluß an Kant deutlich zum Ausdruck gebracht; Schönheit ist Freiheit in der Erscheinung, der Form, wie sie dem inneren, eigentümlichen Leben des Gegenstandes entspricht. Aber diese Freiheit kann nicht gedacht, sie muß gefühlt werden; eine schöne Handlung ist nach Schiller eine solche, in der das natürliche Gefühl nur das eigene Gesetz zu vollziehen und darzustellen scheint. Bei der Darstellung des Schönen darf weder der Stoff noch die Subjektivität des Künstlers die Herrschaft führen; beides muß vielmehr aufgehen in der Form, im reinen Ausdruck des darzustellenden Lebens. „Der Geschmack betrachtet alle Dinge als Selbstzweck und duldet schlechterdings nicht, daß eins dem andern als Mittel dient oder das Joch trägt; in der ästhetischen Welt ist jedes Naturwesen ein freier Bürger, der mit dem Edelsten gleiche Rechte hat." Der sinnliche Mensch urteilt nach dem Maßstabe der physischen Annehmlichkeit, der verständige nach dem der Vollkommenheit, d. h. der Zweckmäßigkeit; das ästhetische Urteil liegt zwischen beiden, weshalb es sich bei wenigen Menschen rein findet.

Auf dem Grund der allgemeinen Theorie des Ästhetischen baut Schiller nun (Über naive und sentimentale Dichtung) die Theorie der Dichtung auf; sie führt in das konkrete Leben der Kunst hinein und erörtert eingehend die Fragen über die Bedeutung der Poesie für das Leben und die Stellung des Menschen zur Kunst. Zum erstenmal wird hier ein zusammenhängendes Verständnis der unverlierbaren und unentbehrlichen Bedeutung der Kunst für die Menschheit erreicht; denn Schiller stellt ein Kulturideal dar, in welchem das Ästhetische als notwendiger Faktor erscheint. Im Zusammenhang einer Weltanschauung erscheint die Poesie als notwendige Funktion, und sie entfaltet ihre Grundform in verschiedenen Einzelformen wie die Grundform der Menschheit in den verschiedenen Kulturlagen; Menschensein und Menschensehnsucht werden in den dichterischen Formen gespiegelt und zur Anschauung gebracht, so daß die Geschichte der Dichtung die Spiegelung der Seelengeschichte der Menschheit ist und in aller Gestaltung der Poesie der Mensch erkannt wird. In der Entwicklung des Menschen tritt notwendig ein Gefühl auf, welches als Lebensgefühl zu bezeichnen ist und in der Dichtung zum Ausdruck kommt; es ist dies die naive Dichtung, in welcher die Natur schlicht und einfach dargestellt wird. Sobald aber der Dichter dem Leben gegenübersteht als einem Ding, das nicht ist, wie es sein sollte, dann wird er es in seiner Beziehung

auf das, was sein soll, darstellen; das ist die sentimentale Dichtung, bei welcher Idee und Gegenstand in der Dichtung aufgehen. In der Darstellung kommt zum Ausdruck, wie die Menschheit im Dichter sich fühlt; sie fühlt sich entweder als eine vollständige oder vollkommene oder eine, die vollständig oder vollkommen werden will. In der schönen Seele findet Schiller das Ideal des Menschen; in ihr ist die Natur völlig eins geworden mit der Forderung des sittlichen Gesetzes. Freudig lebt sie den Willen des Gesetzes, als verstände es sich von selbst und könne nicht anders sein; Neigung und Pflicht, Sinnlichkeit und Vernunft, Natur und Idee fließen in ihr zusammen. Der erhabene Charakter aber zeigt sich in der Beherrschung der Natur des Menschen, der Affekte und Leidenschaften; er steht über der Natur. In beiden zusammen, in der schönen Seele und dem erhabenen Charakter, kommt der vollendete und vollständige Mensch zum Ausdruck; er lebt als schöne Seele (Anmut) bei den gewöhnlichen Ansprüchen der Pflicht und als erhabener Charakter unter den außerordentlichen Stürmen der Affekte und Leidenschaften (Würde).

Die Religion ist für Schiller das gläubige Verhältnis zu den ewigen Ideen des Wahren, Schönen und Guten, das der Mensch in Gott verkörpert; seine Anbetung ist Andacht zum Ideal einer geistigen Welt, das im Kunstwerk verkörpert erscheint. „Und ein Gott ist, ein heiliger Wille lebt, wie auch der menschliche wanke; hoch über der Zeit und dem Raume webt lebendig der höchste Gedanke." Als Grundtugend des religiösen Menschen erscheint ihm die Freude; aus der Freundschaft, welche die Menschheit verbrüdert, erwächst der Glaube an den lieben Vater überm Sternenzelt, der sich in der Freude offenbart. Die schaffende Kunst wird für Schiller zum Gottesdienst; als Dichter erscheint er sich als Priester, der dem Volke das Göttliche verkündet und deutet. In dem Tun, in welchem der Geist über das Sinnliche herrscht, offenbart sich beim Menschen das Göttliche; „nehmt die Gottheit auf in euren Willen, und sie steigt von ihrem Weltenthron." Das Universum ist Gottes Gedanke; in der Natur offenbart sich der göttliche Geist. Alle Forschung nach dem Was und Wie der Dinge und Erscheinungen in der Natur führt schließlich nach Schiller im Anschluß an Kant zu der Einsicht, daß der Sinn der uns umgebenden Welt nur aus dem Sinn unseres Lebens erkannt wird, das unter dem sittlichen Gesetz steht und daher auch einen sittlichen Zweck hat; dieses aber weist uns auf eine höhere Welt, die unseren Idealen entspricht, auf Gott. „Gottgleichheit ist die Bestimmung des Menschen; unendlich zwar ist sein Ideal, aber der Geist ist ewig." Der Mensch muß dieser göttlichen Bestimmung nacheifern; erreichen kann er sie nicht, aber er soll daran glauben. „Ach, kein Steg will dahin führen, ach, der Himmel über mir will die Erde nie berühren, und das Dort ist niemals hier! Du mußt glauben, du mußt wagen, denn die Götter leihn kein Pfand; nur ein Wunder kann dich tragen in das schöne Wunderland." Unser Glaube hat es nicht mit den Sinneswahrnehmungen und Erkenntnissen zu tun, die ausschließlich auf die sinnliche Welt gerichtet sind; sondern er führt uns

hin zu den Ideen des Wahren, Schönen und Guten als notwendigen Realitäten. Die umgebende Welt hat diese Ideale nicht verwirklicht; es muß daher eine höhere Welt geben, die sie uns zeigt. Aber nicht von außen her dürfen wir diese Ideale erwarten, nur das Herz gibt davon Kunde; denn „was kein Verstand der Verständigen sieht, das übt in Einfalt ein kindlich Gemüt". Die Aufgabe der Zukunft muß es sein, den Menschen durch eine den Charakter veredelnde Erziehung zur sittlichen Welt und damit zum Göttlichen hinzuführen; diese Aufgabe vermag nur der idealgesinnte Künstler zu lösen. Die Kunst ist Beschäftigung mit den Idealen; der Künstler schaut, was im göttlichen Geiste Wirklichkeit ist, und sucht dies im Kunstwerk darzustellen. Die Religion ist des Menschen eigentümliches Verhältnis zu Gott; daher hat jeder Mensch seine eigene Religion. Für Schiller ist sie die unbedingte Ehrfurcht vor dem Göttlichen, dem geheimnisvollen, geistig-sittlichen Weltgrund; im Christentum sieht er eine geistig-sittliche Vertiefung des Menschenlebens und also eine Hinführung zum Göttlichen. „Hält man sich an den eigentlichen Charakter des Christentums, der es von allen monotheistischen Religionen unterscheidet, so liegt er in nichts anderem als in der Aufhebung des Gesetzes des Kantschen Imperativs, an dessen Stelle das Christentum eine freie Neigung gesetzt haben will. Es ist also in seiner reinen Form Darstellung der Sittlichkeit oder der Menschenordnung des Heiligen, und in diesem Sinne die einzig ästhetische Religion." Und in diesem Sinne war Schiller ein echter Christ; „denn hinter ihm, im wesenlosen Scheine, lag, was uns alle bändigt, das Gemeine". Schillers Gedanken über die „schöne Seele" aber lenken hin zu Jesus und seinen Gleichnissen und Reden; in ihm erscheint das Bild von der Vollendung des Menschen, dessen Leben eins geworden mit dem höheren Menschheitsleben, d. h. jenem Leben, in dem ein jeder sich selbst bestimmt durch die ewigen Gesetze des Menschentums. Jesus hat erfüllt, was Jesaias hofft: „Ich will mein Gesetz in euer Herz geben und in euren Sinn schreiben;" er nahm die Gottheit auf in seinen Willen, und sie stieg von ihrem Weltenthron herab zu den Menschen.

Kant hat die Begriffe entwickelt, auf denen unser Denken und Erkennen beruht; Schiller gibt uns die Ideen, die unserm Leben einen Wert geben; er arbeitet die Form des Lebens heraus, in der das Menschentum seine volle Entwicklung finden kann. Schiller ist ins Tiefste von Kants Philosophie eingedrungen; er hat sie in seinem Geiste aus- und umgestaltet. In Schillers Lebensanschauung ist die Verbindung der ethischen mit den ästhetischen Interessen eigentümlich; er sucht nach dem künstlerischen Bestandteile der Kultur, nach der Funktion des Schönen, und findet, daß dasselbe ein notwendiges Mittel im Leben des Menschen auf dem Wege zu seiner Vollendung ist. Auch bei Schiller finden wir wie bei Kant den Gegensatz zwischen Sinnlichkeit und Vernunft; wie bei Kant läßt er die sinnliche Natur nach Glückseligkeit trachten, die vernünftige nach Betätigung der Pflicht. Schiller konnte sich Kants Darstellungsweise der sittlichen Prinzipien nicht anschließen; sie scheint ihm für den Knechtssinn

berechnet. „Gerne dien' ich den Freunden, doch tu' ich es leider mit Neigung; und so wurmt es mich oft, daß ich nicht tugendhaft bin. Da ist kein anderer Rat: du mußt suchen, sie zu verachten, um aus Pflicht dann zu tun, was dir die Neigung gebeut." Er erkennt die ethische Strenge Kants durchaus an und fordert sie auch; er will keine Gefühlsmoral, welche wie die Glückseligkeitsmoral bloß einem „Ideal der Begierde", das von der „Tierheit" in uns aufgeworfen wird, entspringt und die Sittlichkeit „in ihren Quellen vergiftet". Aber das Rein-Moralische erscheint ihm als Dichter vom ästhetischen Gesichtspunkte aus als das Sittlich-Erhabene und erweitert sich dann zum Sittlich-Schönen; das Ästhetische aber vermittelt nach ihm zwischen Natur und Moral, zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit, zwischen Neigung und Pflicht. Zwischen den sinnlichen Zustand, in welchem der Mensch bloß unter dem Einfluß der Natur steht, und den moralischen, in welchem er sie beherrscht, tritt der ästhetische vermittelnd; in der „schönen Seele" ist der Gegensatz von Notwendigkeit und Freiheit, Sinnlichkeit und Vernunft, Natur und Sittlichkeit gemildert, sie ist veredelt und darum für die Sittlichkeit geneigt. Solange der Mensch eben Mensch ist, wird er aber das von Schiller gesteckte Ideal auch auf dem von diesem angegebenen Wege nicht erreichen können; er wird auch als Arbeiter am Kulturleben seiner Zeit sich vom Sinnlichen nicht fernhalten können und so immer mit dessen Überwindung durch das Geistige kämpfen müssen, um den Vernunftforderungen im Sinne Schillers einen möglichst ausgedehnten Eingang in das Kulturgebiet zu verschaffen.

Goethe und Schiller waren in ihren Naturen tief verschieden; sie stehen daher auch den Dingen der Welt, dem Leben, den Dichtungsstoffen verschieden gegenüber. Jeder Eindruck wird infolge der Naturanlage bei Goethe zur inneren Anschauung, bei Schiller zur Reflexion; Goethe beobachtet und reproduziert in sich infolgedessen die natürliche Entwicklung der Dinge und Erscheinungen und gewinnt von da aus die Idee, Schiller geht von vornherein von der Idee aus und legt deren Maßstab an die natürliche Entwicklung. Auch den Menschen betrachtet Goethe von seiten der Entwicklung, des ewigen Entstehens und Vergehens; Schiller dagegen sieht in ihm den Träger der Ideen, die ihn und seine Zeit bewegen. Bei Goethe sondert sich das Denken nicht von den Gegenständen und der Anschauung derselben; er will die Natur in ihrem Schaffen belauschen und mit ihr sich zum Menschen erheben, um ihn vom Ganzen der schaffenden Natur aus zu begreifen. Schiller selbst bezeichnet dieses Verhältnis mit Realismus und Idealismus; aber es soll damit kein Gegensatz bezeichnet sein. Der Realist nimmt nach seiner Auffassung für sein Wissen und Handeln die Grundsätze aus der Beobachtung des Einzelnen in Natur und Leben, der Idealist dagegen aus der Vernunft; jener fügt sich der Notwendigkeit der Dinge, dieser erhebt sich über die Notwendigkeit zur Freiheit. Der Realist mißt die Menschen mit dem Maßstab, den er aus der gegebenen Menschennatur entnimmt, der Idealist mit dem aus dem Ideal des Menschentums entnommenen. Das organische Werden, die Entfaltung

des Keims in der Natur war für Goethe das Ideal auch bezüglich der menschlichen Entwicklung; auch in ihr sieht er das Wirken „der ewigen, ehernen, großen Gesetze", als deren Teil er den Willen ansieht. „Ihr beobachtender Blick," schrieb Schiller an Goethe, „der so still und rein auf den Dingen ruht, setzt Sie nie in Gefahr, auf den Abweg zu geraten, in den sowohl die Spekulation als die willkürliche und bloß sich selbst gehorchende Einbildungskraft sich so leicht verirrt; . . . von der einfachen Organisation steigen Sie, Schritt um Schritt, zu der mehr verwickelten hinauf, um endlich die verwickeltste von allen, den Menschen, genetisch aus den Materialen des ganzen Naturgebäudes zu erbauen." Es erschien ihm als das Höchste der menschlichen Bildung und auch der Kunst, dieses Bewußtsein der allumfassenden Bedeutung der Natur „ungetrübt zu erhalten"; er klammert sich daher mit Vorliebe an die Natur und an die Kunst, die der Natur am nächsten zu sein scheint, an die Plastik. Schiller dagegen schaut das Höchste in der menschlichen Vernunft und dem aus ihr entspringenden sittlichen Willen, die ihren eigenen Gesetzen folgen; sittliche Freiheit ist ihm die treibende Kraft der Welt. Die Natur kann sein Interesse nicht fesseln; Geschichte und Philosophie sind die Gebiete, in die sich sein Geist versenkt. Kants Philosophie, besonders die Kritik der Urteilskraft, trat vermittelnd zwischen beide Geister; in der divinatorischen Konstruktion der Kunstbedingungen und Kunstaufgaben durch einen dem praktischen Kunstleben ganz abgewandten genialen Denker lag das für beide Dichter gemeinsame Ziel, nach dem sie auf verschiedenen Wegen hinstrebten. Daß Schiller aber die durchs Kunststudium gewonnenen, philosophischen Ideen in Poesie umsetzte, die natürliche Wahrheit mit künstlerischem Formgefühl verband, dazu wurde er von Goethe geführt. Goethe will durch seine Dichtung, wie er selbst sagt, individuelle Bedürfnisse befriedigen; er will sein Ich erweitern und sich aussprechen, er will geistig wachsen. Schiller dagegen will seine Ideen und die seiner Zeitgenossen ins Leben übertragen; er will sich nicht bloß aussprechen, sondern will der Nation etwas sagen, will auf sie wirken. Diese Grundverschiedenheit in ihren Anlagen und Neigungen kommt natürlich auch in ihren Werken zum Ausdruck; trotzdem sie sich später über die ästhetischen Prinzipien geeinigt haben, hoben sie sich doch in ihrer dramatischen Wirksamkeit scharf voneinander ab. Goethe und Schiller strebten danach, die Ideen in der Natur und in der Geschichte zu finden und diese dann in ihren Dichtungen in unmittelbar sinnlicher Anschauung als Erziehungsmittel der Menschheit darzustellen; Goethe suchte sie in der Natur aufwärts bis zum Menschen, Schiller in der Geschichte, in der Kultur. Aus der Erkenntnis der Natur sucht Goethe seine Ideale zu gewinnen; seine Weltanschauung hat einen naturphilosophischen Charakter. Schiller dagegen will die aus der Geschichte erkannte ewiggültige und absolute Idee des Sittlichen verwirklichen; seine Weltanschauung ist eine ästhetisch- und ethisch-philosophische. Goethe sieht das Ziel des menschlichen Strebens in dem harmonischen Ausgleich zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit; Schiller fordert die

Herrschaft des Sittlichen über das Sinnliche. In der zur Schönheit veredelten Tugendhaftigkeit hat Schiller die Vermittlung zwischen der Weltanschauung Kants und derjenigen Goethes gefunden; er sieht im Leben, im Reich des Schönen, das Ideal einer vollkommenen sittlich-gesellschaftlichen Ordnung. Für Goethe und Schiller ist die Wahrheit nicht allein in der Wissenschaft, sondern auch in der Kunst vorhanden; sie gestanden daher auch der Phantasie neben dem Verstand einen Anteil an dem Zustandekommen der Wahrheit zu. Sie forderten aber von der Wahrheit nicht, daß sie mit der Wirklichkeit völlig übereinstimme, mit ihr identisch sei; sie ist für sie vielmehr etwas Ideelles, das in jedem Menschen ein individuelles Gepräge hat. Goethe, dem es ein Bedürfnis ist, die Welt in sich zu reproduzieren, kümmert sich wenig um die Bühnenwirkung seiner Dichtungen; Schiller, der auf die Welt einwirken will, rechnet mit dieser Bühnenwirkung. Goethe sucht in der Sprache den unmittelbarsten Ausdruck des Gefühls; Schiller will durch hinreißende Rhetorik Gesinnungen erwecken, überreden und überzeugen. Aber beide begriffen in der Kunst die höchste Arbeit des Menschengeistes; sie war ihnen ein mit heiligem Ernst ergriffener Beruf. Im Künstlerischen steigert sich nach Goethes Auffassung das Leben zu seiner höchsten Form, indem die Natur sich in ihr selber zum Bewußtsein kommt und ihr tiefstes Wesen in anschaulichen Gestalten ausspricht und herausstellt; nach Schiller ist dies der Fall, indem sich der sonst zerstückelte und zersplitterte Mensch hier zusammenrafft und als gesammelte Kunst wirkt.

86. In Jean Paul Friedrich Richter (Jean Paul, 1763—1825) zeigen sich die Nachwirkungen von Rousseau, Kant, Jakobi, Herder, Goethe und Schiller; sie erzeugten im Verein mit der Anlage und dem Einfluß seiner Erziehung einen ganz eigenartigen Charakter. In der kleinen und einförmigen Welt, in der er aufwuchs, und dem traulichen Elternhaus entwickelte sich bei ihm ein reiches, aber einseitiges Innenleben, das von der Phantasie und dem Gefühl beherrscht wurde; diese Einseitigkeit wurde noch verstärkt durch eine Lektüre ohne Plan, durch welche der Knabe seinen Wissensdurst befriedigen wollte, da der im Auswendiglernen von Katechismus und Vokabeln bestehende Unterricht dies nicht vermochte. So wirkten schon frühzeitig die Schriften von Gellert, Rousseau, Helvetius, Lessing, Herder, Wieland, Goethe u. a., die er als 16—18jähriger Gymnasiast las, auf ihn ein und bewirkten, daß er den Glauben seiner Kindheit aufgab und sich der rationalistischen Weltanschauung seines aufgeklärten Zeitalters anschloß. Mit dieser planlosen und fragmentarischen Vorbildung begann Jean Paul das Studium der Theologie, wandte sich aber bald von demselben ab und beschäftigte sich mit mathematischen und philosophischen Studien; aber auch diese konnten ihn nicht fesseln, auch sie gab er auf, um als Schriftsteller und Dichter im freien Spiele der Phantasie die Welt des Wissens zu durchfliegen. Die drückendste Not des Lebens zwang ihn zur Annahme einer Hauslehrerstelle; in der freien Zeit, die ihm bei seinem Amte blieb, beschäftigte er sich mit dem Studium philosophischer und

poetischer Werke; neben Kant sind es Plato, Aristoteles, Voltaire, Klopstock, Wieland, Herder, die ihn fesseln. Planlos und fragmentarisch wie seine Studien war auch sein Unterricht; er trug in dem letzteren besonders den Forderungen jener pädagogischen Reformpartei Rechnung, die vornehmlich auf die Übermittlung nützlicher Kenntnisse im Unterrichte drang. Die Schriften der Philanthropen, vornehmlich eines Basedow und Salzmann, waren für Jean Paul die Wegweiser für seine pädagogische Tätigkeit; sie und die praktische Tätigkeit erregten in seinem Geiste ein lebhaftes Interesse für pädagogische Fragen und begründeten in ihm einen Charakterzug, der sich hinfort in allen seinen Werken geltend machte. Der Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit, den Jean Paul so reichlich in seinem eigenen Leben kennen gelernt hatte, kam ebenfalls in denselben zum Ausdrucke; ein grüblerisches Weh über die genannten Widersprüche des Lebens, verbunden mit dem Streben, dieselben zu überwinden und zu heiterer, in sich befriedigter Versöhnung zu klären, läßt sich in allen seinen Schriften, in denen die Schulhelden die Lieblingsfiguren bilden, deutlich erkennen. Aber infolge seiner fragmentarischen, wohl vielseitigen, aber nicht einheitlichen Bildung gelang es ihm nicht, zu dem freien und harmonisch schönen Menschheitsideal Goethes und Schillers vorzudringen; von den zwei Seelen, die in seiner Brust wohnen, sucht die eine in süßlicher Sentimentalität über die Frage der Menschennatur hinwegzuschwärmen und in ungestillter Sehnsucht sich nach dem erträumten Wunderland des schrankenlosen verwirklichten Ideals zu flüchten (energische Willenskraft), die andere versenkt sich mit liebevoller und gemütstiefer Hingebung in alle großen und kleinen Freuden irdischer Beschränktheit (Gemüt). Die nagende Pein dieses Zerwürfnisses, dieser Abwechslung zwischen dem idealistischen und realistischen Standpunkte sucht er durch den Humor, die Satire (Verstandesschärfe), zu verdecken und dadurch den Drang nach Versöhnung zu befriedigen. Jean Paul ist es gelungen, diese Widersprüche in sich zu versöhnen; die Einheitlichkeit, die Harmonie zwischen Verstand, Gemüt und Willen ist das, was ihn zu einem Charakterschriftsteller ersten Grades macht. Durch den Verkehr mit Herder in Weimar wurde Jean Paul wieder zum Studium der Philosophie zurückgeführt. Von jeher hatte er sich mit den Kämpfen der gleichzeitigen deutschen Philosophie aufs angelegentlichste beschäftigt; er war als Jüngling dem Eudämonismus zugetan und hatte dann mit unbegrenzter Verehrung zu dem hohen Geiste Kants aufgeblickt. Aber der Kritizismus Kants, der so nüchtern und rücksichtslos aufräumte auf dem Gebiete des philosophischen Dogmatismus, den Zweifel an sonst für unumstößlich wahr Gehaltenem erregte und ein objektives Wissen von der Welt leugnete, ging Jean Paul zu weit; sein Gemüt verlangte danach, gewisse positive Wahrheiten festzuhalten, ohne die, wie er glaubte, eine philosophische Weltanschauung und ein sittliches Handeln nicht möglich seien. Fichtes Idealismus senkte sich tief in seine Seele; aber auch hier fand er keine Befriedigung; Herder aber war es besonders, der ihn von dieser philosophischen Richtung abzog. Beide

fühlten gegenüber dem einseitigen Idealismus, der alle Realitäten der sichtbaren und unsichtbaren Welt aufhob, das Bedürfnis, wenigstens festzuhalten an einem persönlichen Gott, an der Unsterblichkeit der Seele und der sittlichen Weltordnung. Jean Paul rückte sowohl dem philosophischen Kritizismus als dem einseitigen Idealismus mit den Waffen des Spottes zu Leibe, weil sie beide seine Gefühlsbedürfnisse nicht befriedigten; das letztere war aber der Fall bei der Philosophie Jakobis, in der er sein eigenes Denken und Fühlen wiederzufinden glaubte. In pietistischer Umgebung aufgewachsen, hatte Jakobi schon frühe einen Hang zu Schwärmerei und Mystik; sodann wirkte Rousseaus Naturalismus auf ihn ein und machte ihn im Verein mit seiner Grundstimmung zum Gefühlsphilosophen. Er tritt in Kampf gegen die Aufklärungsphilosophie, gegen Kant, Fichte und Schelling; ihnen gegenüber vertritt er immer ein und denselben Gedanken: Die auf das begriffsmäßige Denken gestützte Philosophie gibt statt des lebendigen persönlichen Gottes nur den Mechanismus der Natur und statt des freien Willens nur starre Naturnotwendigkeit. Die wissenschaftliche Unerkennbarkeit des Übersinnlichen galt ihm von Kant vollständig erwiesen; aber dessen Kritik ging ihm nicht weit genug, da sie noch die wissenschaftliche Denkbarkeit einer übersinnlichen Welt bestehen ließ. Die wissenschaftliche Kritik muß nach seiner Ansicht das Ding an sich, also die übersinnliche Welt, nicht als problematisch betrachten, sondern leugnen; sie kann davon keinen Begriff bilden, denn sie kennt nur den kausalen Zusammenhang endlicher Existenzen. Die Wissenschaft kann nur anerkennen, was sich beweisen läßt; beweisen heißt aber, etwas aus etwas anderem ableiten, also kann nur das Bedingte, nicht das Unbedingte und Übersinnliche bewiesen werden. Die menschliche Überzeugung und besonders das menschliche Gemüt sträuben sich gegen eine solche negative Weltweisheit; sie können sich demnach auch mit der Wissenschaft nicht begnügen. Das unbedingte Sein ist nie zu beweisen, sondern immer nur unmittelbar zu fühlen; es ist daher kein Objekt des Wissens, sondern nur ein Gegenstand des Glaubens. Auf dieser philosophischen Auffassung beruhte Jakobis sittliche und religiöse Weltanschauung; das Wesentlichste in seiner sittlichen Überzeugung ist bei ihm die Selbstgewißheit der Freiheit und der Glaube an Gott und die Unsterblichkeit.

Im Anschlusse an diese Philosophie baut nun Jean Paul seine philosophische *Welt- und Lebensanschauung* auf. Er ist kein bahnbrechendes Genie in der Philosophie, er gehört mehr zu den ordnenden als zu den schaffenden Geistern; aber er hat aus den verschiedensten und mannigfaltigsten Gedankenströmungen seiner Zeit eine Auswahl der Ideen getroffen und denselben eine Fassung gegeben, die auf die Nachwelt nicht ohne Einfluß geblieben ist; freilich sind diese Gedanken nicht systematisch geordnet, sondern in seinen Werken zerstreut. In denselben will er zeigen, wie die kleine Welt der Familie sich zum Paradiese verklären kann, indem man die Unbilden des Schicksals vergessen oder ertragen lerne und sich durch einen gesunden Humor über den Widerspruch zwischen Ideal und Wirk-

lichkeit hinwegsetze; er läßt die Frage offen, ob es nicht für den normalen Menschen zuträglicher sei, weder genial sich über die irdischen Realitäten hinwegzusetzen, noch philisterhaft sich in Kleinigkeiten zu verlieren, sondern die Kluft zwischen dem Ideal und dem Leben durch ein mannhaftes, konsequentes und würdiges Handeln in dem uns von Gott angewiesenen Kreise und durch ernstes Streben nach der Gestaltung der Welt gemäß den Idealen des Wahren, Schönen und Guten auszufüllen. Sein ganzes dichterisches Schaffen stellte aber Jean Paul in den Dienst seiner religiös-sittlichen Ideen; seine hohen Ideale in das Volk zu tragen, „den gesunkenen Glauben an Gott, Tugend und Unsterblichkeit wieder zu heben, die in dieser egoistischen, revolutionären Zeit erkaltete Menschenliebe zu erwärmen" — das war die Quintessenz seines Strebens. Den Stoff des Denkens muß nach seiner Ansicht die innere und die äußere Anschauung bieten, der Begriff, die Idee sind der Ausleger derselben; Anschauung, Begriff und Idee sind die drei Erntefelder der Wissenschaft. Der menschliche Geist ist aber nicht reines Denken, er hat einen irrationellen Kern, das ist das Geheimnis der Persönlichkeit; „das Ich ist das Höchste sowie Unbegreiflichste, was die Sprache ausdrückt und wir anschauen". Echte Lebensphilosophie, in der Verstand und Gemüt in Einklang sich befinden, ist das Ziel des Wissens; „was wir im Innersten erleben und erfahren, unmittelbar empfinden und fühlen, wissen wir auch, woran mich alle dialektischen und skeptischen Scheingründe nicht irremachen." Wissen und Glauben gehen so ineinander über; das auf dem Gefühl beruhende Glauben ist ebenso sicher als das Wissen. Jedes Ich ist Persönlichkeit, folglich geistige Individualität; sie ist ein innerer Sinn aller Sinne, das, was alle ästhetischen, sittlichen und intellektuellen Kräfte zu einer Seele bindet, sie ist die Trägerin eines reichen, selbständigen Innenlebens. „Es gibt eine innere, in unserem Herzen hängende Geisterwelt, das innere Universum der Tugend, der Schönheit und Wahrheit, drei innere Himmel und Welten, die weder Teile, noch Ausflüsse und Absenker, noch Kopien der äußern sind." Das Größte in der geistigen Welt geschieht ohne Bewußtsein vorher und leicht ohne eins nachher; „der Geist ist die Schatzkammer einer ganzen Welt, ein Abgrund vielfachen Seins"; auch die unbewußt schaffende und die organisch bauende Lebenskraft gehört hierher. Der innere Reichtum der Seele ist nicht ein fertiger Schatz von mysteriösen Kenntnissen, sondern nichts als die Summe unserer Kräfte und Anlagen; es ist der „ideale Preismensch", den jeder in eigenartiger Weise mit auf die Welt bringt, der aber zum „harmonischen Maximum" erst ausgebildet werden muß. „Der geistige Bildungstrieb, der höher als der körperliche nach und durch Willen schafft, nämlich die neuen Ideen aus den alten, ist das Abzeichen des Menschen." Der Frage: „Wie ordnen wir unser Leben?" muß die Frage: „Wie denken wir über das Leben?" vorhergehen. Tugend ist nicht Mittel zur Glückseligkeit, sie hat den Eudämonismus nicht zum Zweck, noch weniger aber zum Grund und Prinzip; die Glückseligkeit darf also nicht Lohn der Tugend sein, sondern

„die Tugend ist ihr eigener Lohn, sie braucht keinen andern", gewährt aber die Würdigkeit zur Glückseligkeit. Am vollkommensten in sittlicher Hinsicht ist die Kindheit; „der junge Mensch wird wie der Neger weiß geboren und vom Leben schwarz gefärbt; ohne diese angeborene Mitgabe des Göttlichen wäre eine Wiederaufrichtung nach der Sünde kaum möglich". Es gibt angeborene gute wie schlimme Anlagen; die ersteren haben das Übergewicht, die andern entwickeln sich erst später. Das Tugendhafte findet sich mehr im angeborenen Charakter; nicht die Vernunft macht uns gut, sie ist nur die gesetzgebende, nicht die ausübende Gewalt. Die Neigungen und Leidenschaften sind mehr Lehrer des Verstandes als seine Schüler; sie sind deshalb nicht zu unterdrücken, sondern nur richtig zu lenken. „Das ist das große Verdienst des Christentums, die Liebe an Stelle der antiken Gerechtigkeit zur höchsten Tugend gemacht zu haben; wie hoch über dem Gebirge der Adler schwebt, so über der schwer ersteigbaren Pflicht die rechte Liebe." Gefühle und Grundsätze müssen aber miteinander verbunden sein; daher ist auch die Bildung eines starken Willens die Hauptsache. „Die Tat ist der Prüfstein des Charakters; nur handeln ist Glück, alles übrige ist nur schale Betrachtung über das Glück." „Religion ist die Poesie der Moral, der hohe Stil des Lebens"; in sie mündet jede Kraft in ihrer höchsten Potenz, sie ist die „göttliche Gesetzgebung der Gegensätze Kraft und Liebe und so recht eigentlich der Mensch im Menschen". In der Religion als der höchsten Anlage des menschlichen Geistes ist auch der reinste Unterschied des Menschen vom Tier zu suchen; Religion ist „der Sinn fürs Übernatürliche, sie ist der Fühlfaden, der uns mit der andern Welt verknüpft. Wer etwas Höheres im Wesen und nicht bloß im Grade sucht, als das Leben geben oder nehmen kann, der hat Religion, glaube er immerhin dabei nur an das Unendliche, nicht an den Unendlichen und an Ewigkeit ohne Ewigen". Wahre Religion ist nur der Glaube an einen persönlichen Gott; Gott ist die Seele der Religion. Das göttliche Prinzip ist der innerste Kern, die notwendigste Voraussetzung des eigenen persönlichen Geisteslebens und Bewußtseins; „glaube an dich selbst, Mensch, glaube an den inneren Sinn deines Wesens, und du glaubst an Gott und Unsterblichkeit." Ganz besonders erhält das Gefühl der Liebe wahres Verständnis und edle Kraft erst aus dem Gottesgedanken; die wahre Liebe hat die Attribute der Einzigkeit, Ausschließlichkeit und Ewigkeit, sie kann also keine andere sein als die Liebe Gottes. Die reine Liebe Gottes schließt natürlich die Nächstenliebe nicht aus, sondern ein; die letztere ist nichts weiter als die Gottesliebe, angewendet auf irdische Verhältnisse; die Gottesliebe ist der Quell und das Prinzip der echten Liebe. Die Religion ist die höchste Blüte der Persönlichkeit, in sie mündet in höchster Potenz Sittlichkeit, Wissenschaft und Kunst; obwohl dem Begriff nach verschieden, müssen Moral und Religion in der charaktervollen Persönlichkeit zur harmonischen Einheit zusammentreten. „Ich kann Religion und Moral weniger als sonst voneinander scheiden; ohne den Aufblick zum vollkommensten Wesen ist die Tugend kalt, ohne Aufmunterung, ohne Flügel und Freude, und das

nämliche Ideal der Tugend, das ich in meinem Kopf aufgestellt habe und an dem ich jedes andere, selbst das göttliche, zu prüfen scheine, rundete ja eben erst der Schöpfer selbst, wie sollte er nicht das Ideal der Tugend sein können, da er mir erst meines einschuf?"

87. Die Überschätzung des klassischen Altertums übte auf die Entwicklung des deutschen Geisteslebens einen nachteiligen Einfluß aus; in Verbindung mit einseitigen Auffassungen der Kantschen Lehre entwickelte sich die Philosophie unter dem Einfluß dieser Überschätzung zum einseitigen Idealismus hin und verlor dadurch alle Beziehungen zur Wirklichkeit. Alles sittliche Handeln ist Streben nach dem Ideal; das Ideal ist die Bestimmung des Menschen, die immer erstrebt, wenn auch nie völlig erreicht wird. Man lebte ganz den Ideen; man versenkte sich in das Geistesleben des Altertums und des Mittelalters und vergaß darüber die Gegenwart mit ihren Forderungen. Diese Richtung im deutschen Geistesleben fand eine mächtige Förderung durch die staatlichen Verhältnisse, welche das Volk nicht zur öffentlichen Teilnahme am Staatsleben herbeizogen; das Volk bestand aus Einzelpersönlichkeiten, die untereinander und mit irgend einem Ganzen keinen inneren Zusammenhang hatten. Der durch die Reformation geweckte deutsche Individualismus bildete sich so in seiner ganzen Stärke aus; der Gedanke, daß jeder Einzelne vor allen Dingen Zweck an sich und nicht bloß ein Mittel zur Erhaltung des Ganzen sei, brach sich Bahn und hob den Wert der Persönlichkeit. In dem Deutschen Reiche fehlte die staatliche Einheit, die das Interesse des Einzelnen für das Ganze hätte wecken und pflegen können; es fehlte der nationale Gedanke, in welchem sich alle edlen Bestrebungen vereinigen und verkörpern konnten. Allerdings lagen in den Werken der Denker und Dichter die Keime zur Entwicklung einer nationalen Welt- und Lebensanschauung und gelangten auch allmählich zur Entwicklung; allmählich begann auch der weltbürgerliche Deutsche, belehrt durch das Unglück des Vaterlandes, Staat und Vaterland als sittliche Notwendigkeiten zu begreifen und sich seiner Pflichten gegen dieselben bewußt zu werden. Unterstützt wurde die Entwicklung des national-sozialen Gedankens durch die fortschreitende Geschichtsforschung; sie zeigte dem Deutschen die Eigenart seines Wesens und deren Einfluß auf die geschichtliche Entwicklung des deutschen Kulturlebens. Es bildete sich ein kräftiger Lebensmut und eine freudige Weltstimmung heraus; man empfand wohl die schweren Aufgaben des Lebens, aber man fühlte die Kraft zur Lösung in sich. Man glaubte sich dazu von göttlicher Kraft getragen, die alles Leben durchdringe; das religiöse Leben ist infolgedessen das Erfassen des unendlichen Lebens im eigenen Leben, ein Anerkennen unsichtbarer Zusammenhänge. Man stand also dem Pantheismus näher als dem kirchlichen Christentum; die Religion war mehr eine unsichtbare Begleiterin der geistigen Arbeit als ein selbständiges Lebensgebiet.

Will man die Vertreter des Idealismus richtig beurteilen, so muß man sie aus ihrer Zeit zu verstehen suchen. Sie strebten gegenüber allen Beziehungen nach außen ein Reich bei sich selbst befindlicher Innerlichkeit

auszubilden, welches in einem freien Schaffen im Sinne der Kunst die Seele des Lebens fand; sie wollten nicht eine erträumte Welt neben der realen schaffen, sondern diese letztere innerlich aneignen, geistig durchleuchten, vergeistigen. In dieser Hinsicht aber sind sie zu weit gegangen; sie verloren den Boden der Wirklichkeit unter den Füßen. Sie schließen sich an Kant an; sie wollen aber die Denktätigkeit von allen Schranken befreien; sie glauben in ihr den Mittelpunkt, die schaffende Seele der Wirklichkeit zu entdecken. Je mehr sich aber dabei das Geistesleben zu einem eigenen Reich gegenüber dem Menschen ausbaut, desto mehr entfernt es sich von dem wirklichen Geistesleben im Menschen; damit aber verschiebt sich die Stellung des Menschen zur Wirklichkeit und die Auffassung der einzelnen Lebensgebiete des Menschen. Jeder von den führenden Geistern des Idealismus faßt dieses Geistesleben in eigener Art auf; für Fichte ist die Auffassung eine moralische Tat, für Schelling ein künstlerisches Bilden und für Hegel ein logisch-dialektischer Prozeß. Für Kant war die Welt in eine solche der Erscheinungen und der Dinge an sich auseinandergefallen; hinter der Erscheinungswelt erhebt sich das für Kant nicht erkennbare Ding an sich, das Fichte im Ich, Schelling und Hegel im Absoluten sehen.

88. Fichte (1762—1814) war in den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts der Prophet einer neuen Weltanschauung und ein unerschrockener Kämpfer gegen alle Unwahrhaftigkeit und Schwäche; er war das Haupt des aufwärtsstrebenden Deutschlands. In Schulpforte, wo er seine Schulbildung erhielt, war der Neuhumanismus zu dieser Zeit noch nicht eingezogen; nur Haller, Klopstock und Gellert durften gelesen werden, doch lernte Fichte Lessings Schriften durch Privatlektüre kennen. Als Hauslehrer lernte er auch Pestalozzi kennen; der Privatunterricht, den er nach dieser Zeit in Leipzig erteilte, führte ihn zu Kant, der in seinem Geistesleben eine völlige Umwälzung hervorrief. Kants Philosophie durch volkstümliche Darstellung auf die sittliche Bildung seiner Zeit wirken zu lassen, sollte seine Lebensaufgabe sein. Als Professor der Philosophie in Jena und Redakteur einer philosophischen Zeitschrift geriet er in heftige theologische Kämpfe; im Anschluß an eine Abhandlung über „Die Entwicklung des Begriffs Religion", in welcher dem Atheismus gehuldigt wurde, veröffentlichte Fichte, um seinen eigenen Standpunkt darzulegen, eine Abhandlung „Über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltregierung", durch die er selbst in den Ruf eines Atheisten kam, was seine Entlassung aus dem Amt zur Folge hatte. In Berlin trat er mit den Romantikern Schlegel, Schleiermacher u. a. in nähere Beziehung; hier hielt er auch im Winter 1806—07 seine „Reden an die deutsche Nation", in welchen er die Wiedererneuerung der Nation durch eine völlig neue Erziehung forderte. Ein fast dämonenhafter Drang, dem Erkannten auch gemäß zu handeln und so dasselbe auch praktisch zu verwirklichen, beherrschte den Philosophen; er beherrschte auch seine „Reden". Das Volk sollte, so forderte er, zur Selbsttätigkeit erzogen werden; denn die

innere Kraft, durch welche das Volk gesund werden soll, kann nur erstarken in der Tätigkeit. Aus dem seinem Wesen eigenen Tätigkeitsdrang, seiner unbeugsamen Willensenergie ging seine philosophische Lehre, seine Welt- und Lebensanschauung hervor; sie ist ein Abbild seines Innenlebens und dessen Entwicklung im Laufe seines Lebens.

Ehe Fichte Kant kennen lernte, war er Determinist; die Welt ist für ihn aus den notwendigen Gedanken eines notwendig existierenden ewigen Wesens entstanden, und jede Veränderung in ihr ist durch eine zureichende Ursache bestimmt, die zuletzt in der Gottheit beruht. Daher muß auch jedes empfindende Wesen so existieren, wie es existiert; sein Handeln und Leiden muß so sein, wie es ist. Es war eine Zeit, in welcher die führenden Geister auf dem Gebiete der Philosophie, Wissenschaft und Kunst in Deutschland selbständig zu denken und handeln begannen und sich mehr und mehr von der Autorität freizumachen suchten; sie mußten daher unbedingt glauben, daß man durch konsequentes Denken und Forschen zu den letzten Ursachen und damit zur Wahrheit und Erkenntnis der herrschenden Kräfte und ihrer Gesetze kommen könne. Für sie muß die Welt eine ungebrochene Kette von Ursache und Wirkung sein; denn nur dann können Denken und Handeln zu dem erstrebten Ziele führen. Fichte war ein Mann der Tat; er hatte ein ebenso unbedingtes Bedürfnis nach festem, selbständigem Handeln wie ein solches nach klarer Erkenntnis der Wahrheit. Die Grundeigenschaft seines Charakters war die unbeugsame, zuweilen in Eigensinn ausartende Willensenergie; sie offenbart sich auch in seiner Lehre und deren Entwicklung. Der Determinismus konnte ihn auf die Dauer nicht befriedigen; denn er muß auch den Menschen als Stück der gesetzmäßig geordneten Welt ansehen und unter das Gesetz derselben stellen, weshalb er mit seinen Zwecken als Produkt des Zusammenhangs von Ursache und Wirkung auf Freiheit und Selbständigkeit verzichten muß. Der Widerspruch, der dadurch in Fichtes Geistesleben kam, wurde durch die Kantsche Philosophie geschlichtet; denn diese brachte ihm den Nachweis, daß die gesetzmäßige Ordnung der Welt nur dadurch zustande kommt, daß der Mensch sie aus sich selbst als die Form seiner Erkenntnis zu den Eindrücken von außen hinzubringt und so die Folge von Ursache und Wirkung vom Ich aus in die Welt der Erscheinungen hineinträgt, wodurch dem Ich seine Freiheit und Selbständigkeit gewahrt bleibt. Fichte schloß sich daher zunächst an Kant an; aber er konnte nicht bei ihm stehen bleiben. Kant ist nach seiner Auffassung bei der Tatsache des Bewußtseins stehen geblieben und nicht zu dem derselben zugrunde liegenden Ich, dem Ding an sich, vorgedrungen; das will Fichte tun und so die Philosophie zur Wissenschaft von der Wissenschaft, zur Wissenschaftslehre, erheben. Wie die Mathematik ihre Wahrheiten nicht durch die Erfahrung zu begründen versucht, sondern sie als notwendig einsehen läßt, so fragt auch die Wissenschaftslehre „schlechterdings nicht nach der Erfahrung und nimmt auf sie schlechthin keine Rücksicht; sie müßte wahr sein, wenn es auch gar keine Erfahrung geben könnte". Ihr höchster Grundsatz „ist schlechterdings

keines Beweises fähig, d. h. er ist auf keinen höheren Satz zurückzuführen, aus dessen Verhältnis zu ihm seine Gewißheit erhelle"; dieser höchste Grundsatz der Wissenschaftslehre ist das Ich. Die Wissenschaftslehre will durch eine Einsicht in das Wesen der Wissenschaft und des Wissens feststellen, auf welchen Grundlagen eine Überzeugung, die sich der Wahrheit des Wissens bewußt ist, ruht; sie ist die Philosophie, bei der man weiß, daß und inwiefern man etwas weiß. Der Philosoph der Wissenschaftslehre geht nicht in seinen Bewußtseinsinhalten auf, sondern beherrscht sie; sie sind ihm die Mittel, durch die er zum Zwecke der Erkenntnis gelangt. Fichte entwickelt auf der von Kant gelegten Grundlage der kritischen Philosophie eine idealistische Philosophie; in dieser Hinsicht will er die Kantsche Philosophie vollenden.

Die Wissenschaftslehre ist zuerst Erkenntnistheorie; in ihr wollte Fichte den gesamten Inhalt der Kantschen Philosophie aus einem Prinzip begründen und damit zu einem lückenlosen Abschluß bringen. Da muß er sich vor allen Dingen an Kants „Ding an sich" wenden; denn nach Kant verursacht es die Erscheinung für unser Erkennen. Da wir aber, so folgert Fichte, nach Kant von diesem Ding an sich nichts wissen können, da es nicht unter den Bedingungen unseres Erkennens (Raum, Zeit, Kausalität) steht, so können wir für die von uns erkannte Erscheinungswelt überhaupt keine äußere Ursache angeben, sie ist demnach eine Schöpfung unseres Bewußtseins, des Ich. Das Ich setzt sich selbst; damit setzt es sich aber auch ein Nicht-Ich gegenüber. Es ist also immer ein Tätiges, ein Handelndes; nur weil es tätig, handelnd, praktisch ist, ist es ein Gegenstand der Erkenntnis. In der Tat des Erkennens, in dem Akt der Einsicht erfassen wir das Ich; es ist lebendige freie Wirklichkeit nur, sofern es handelt. Da diesem Drang nach Tätigkeit die stoffliche Welt hemmend entgegensteht, so darf man, so schloß Fichte nun weiter, der letzteren keine selbständige Stellung und Geltung neben und außer ihm zuschreiben, sondern muß sie als ein Erzeugnis des tätigen Geistes, des Ich ansehen; das selbständige Handeln des Ich setzt auch eine selbständige Erkenntnis der Wahrheit voraus. Aus der Tätigkeit des Ich, der ihm zunächst nicht bewußten produktiven Einbildungskraft, geht die Empfindung hervor, die dem Ich von außen bewirkt erscheint; indem es sie als Nicht-Ich sich gegenüberstellt, entsteht die Anschauung.

So geht aus Fichtes Erkenntnistheorie seine Psychologie hervor; der einzige Gegenstand derselben ist das Ich, das sich ihr als Wirkendes und Werdendes darstellt. Durch die fortgesetzte Tätigkeit des Ich entstehen die höheren Erkenntnisstufen (Verstand, Vernunft); erst auf der höchsten Stufe (Vernunft) erkennt das Ich sich selbst, erfaßt sich als das das Nicht-Ich Bestimmende. Dadurch kommt aber seine Tätigkeit zum Selbstzweck; dieser kann nur ein sittlicher sein, d. h. ein Handeln, das sich lediglich selbst zum Zweck hat, die Befriedigung des eigenen Bedürfnisses ist. Das Ich strebt aber ins Unendliche und fühlt sich doch begrenzt; seine Befriedigung findet es daher nur in der Erhebung über das Sinnliche, in Ver-

bindung mit dem Bewußtsein der Pflicht, im Sittlichen, denn nur so findet es sich frei in sich selbst und durch sich selbst.

So kommt Fichte von der theoretischen Philosophie zur praktischen, zur Ethik (System der Sittenlehre); denn das absolut tätige Ich, d. h. das Ich, das tätig ist, ohne dazu ursächlich bestimmt zu sein, ist das sittliche Ich. Das bewußte, absolute Ich ist in dem individuellen, das als Produkt der Natur durchgängig bestimmt, ein Glied in der Kette der strengen Naturnotwendigkeit ist, als reiner Trieb vorhanden, als das Bewußtsein, daß alle Abhängigkeit von Außendingen die wahre Würde des Ich zerstört; es will frei in sich sein und durch sich und muß daher die Schranke der von ihm erzeugten objektiven Welt zu überwinden streben, welche das individuelle Ich in Abhängigkeit hält. Das absolute Ich bringt dem individuellen (empirischen) zum Bewußtsein, daß es seine Pflicht ist, die von ihm erstrebte Freiheit zu verwirklichen und alle Abhängigkeit von der Außenwelt zu überwinden; es gibt ihm die Fähigkeit und Verpflichtung zu sittlicher Freiheit, zur Erhebung zur sittlichen Persönlichkeit, zum Charakter. Sittliche Freiheit ist da, wo die Dinge nicht mehr die Bestimmungsgründe, sondern nur noch die Werkzeuge unserer Handlungen sind; sie ist da, wo das Tun seinen Bestimmungsgrund in sich selbst hat. Sittliche Persönlichkeit bin ich nur so weit, wie mein Tun von meiner sittlichen Überzeugung getragen ist; wer auf Autorität hin handelt, handelt unsittlich. Auf die Folgen in der Erscheinungswelt kommt es beim sittlichen Handeln nicht an; zieht man diese Folgen beim Handeln in Betracht, so ist es nicht mehr sittlich. Um zur sittlichen Persönlichkeit zu gelangen, muß der Mensch handeln; er muß den Naturtrieb der Selbsterhaltung dem sittlichen Freiheitstriebe unterordnen. Der kategorische Imperativ für ihn heißt: „Handle stets nach bester Überzeugung von deiner Pflicht" oder „Handle nach deinem Gewissen"; die Pflicht ist die einzige und letzte Grundlage meiner Erkenntnis. Die Welt ist die Versinnlichung unserer Pflicht; „unsere Pflicht ist's, die sich in ihr offenbart". Sie ist vom Ich um seiner sittlichen Zwecke willen gesetzt; sie soll eine Stätte des sittlichen Handelns sein. Um diese Außenwelt, die Sinnlichkeit, durch Handeln zu überwinden, nimmt sie das Ich durch Anschauung in sich auf und gestaltet sie zu seinen Zwecken um; es schafft sich eine Welt seines Bewußtseins, die ihm Zwecke setzt, d. h. das Bedürfnis, das Nicht-Ich sich und seinen Zwecken zu assimilieren. So wird das Ich praktische, Zwecke setzende und Zwecke verwirklichende Vernunft; es ist ein reines Tun, das durch das Nicht-Ich zu einem Handeln an bestimmten Dingen nach bestimmtem Zweck wird. Das individuelle (empirische, endliche) Ich, die praktische Vernunft, ist der Trieb zum Handeln, den das absolute (reine, unendliche) Ich, die theoretische Vernunft aus sich erzeugt, und aus dem es das Nicht-Ich setzt und wieder in sich hineinzieht; es tritt als kategorischer Imperativ auf und kann auch in die allgemeine Form gefaßt werden: „Erfülle jedesmal deine Bestimmung". Unsere jedesmalige Bestimmung ist aber das, wodurch wir unsere

sittliche Freiheit betätigen; es ist das Streben nach Selbständigkeit, nach Unabhängigkeit von der Sinnenwelt, nach Tugend. Zur vollen Entfaltung kommt dieses Streben in der Geschichte; auf der ersten Stufe huldigt der Mensch der Sinnenwelt und sucht Sinnengenuß, auf der zweiten tut er gemäß dem Gebot seine Pflicht, auf der dritten folgt er dem eigenen Willen, auf der vierten stellt er denselben in Beziehung zur Gottheit, und auf der fünften Stufe begründet er alles philosophisch.

Durch sein sittliches Streben tritt der Mensch in Beziehung zum Weltgeist, zur sittlichen Weltordnung, zur Gottheit; er weiß sich als Glied der sittlichen Weltordnung und findet seinen Wert in der Mitarbeit an der Realisierung derselben. Denn der Glaube an die Erreichbarkeit des vom absoluten Ich gesetzten sittlichen Ziels setzt den Glauben an die sittliche Weltordnung voraus; das aber ist Religion. „Moralität und Religion sind absolut Eins; beides ist ein Ergreifen des Übersinnlichen, das erste durch Tun, das zweite durch Glauben." Dieser Glaube ist bei Fichte nicht mit dem Glauben an einen moralischen Weltordner, mit Gott, dem „Geber der Glückseligkeit", verbunden; die moralische Weltordnung ist selbst für ihn Gott. Verfehlt man gegen das Sittengesetz, so ist man niemand Verantwortung schuldig als sich selbst; denn es geschieht nur auf Kosten des eigenen Wertes, der eigenen Achtung. Aber zugleich versagen wir auch Gott, der sittlichen Weltordnung, unsere Achtung; wir sind daher durchs Sittengesetz an Gott gebunden. Wir brauchen diesen Bund, die Übertragung der sittlichen Gebote auf ein göttliches Wesen, weil wir nicht stark genug sind, dem Sittengesetz als unserem eigenen Gesetz gegenüber dem Naturtrieb unbedingte Achtung zu erweisen; die Offenbarung ist die durch die Kausalität Gottes in der Sinnenwelt bewirkte Erscheinung, wodurch Gott sich als moralischer Gesetzgeber ankündigt. Aber zur Annahme dieses Gesetzgebers findet keine Verbindlichkeit statt; ja man kann ihm kein Sein zusprechen, weil sonst Gott sinnlich wahrnehmbar, endlich und begreiflich sein müßte. Die Religion selbst und also auch Gott wird nicht erkannt, sondern erlebt; religiöser Glaube ist Leben. Wirkliches Sein haben wir nur, sofern wir überzeugt sind; in der Überzeugung fassen wir unser reales Selbst, und diese Realität ist Gott. Er ist das im moralischen Gefühl sich ankündigende Ideal des ewig Vernünftigen ohne Selbstbewußtsein und Persönlichkeit; selige Hingabe an ihn durch freies sittliches Tun ist die höchste Aufgabe des Menschen, ist Religion. Für den Religiösen gibt es keine Pflichterfüllung, die mit der eigenen Neigung in Widerspruch stände; denn, „jene Neigungen, die ich aufopfern soll", denkt der Religiöse, „sind gar nicht meine Neigungen, sondern es sind Neigungen, die gegen mich und mein höheres Dasein gerichtet sind". Wenn wir also die Neigungen bekämpfen, so kämpfen wir nicht gegen uns, sondern für uns; durch ihre Unterjochung machen wir uns zu Herren über sie. Alles wahrhafte Tun ist ein Tun Gottes; alles, was aus echter Gesinnung und Überzeugung heraus getan worden ist, ist zwar durch Individuen getan worden, aber nur durch solche, in welchen Gott lebte.

Die Fichtesche Philosophie ist absoluter Idealismus, insofern das Nicht-Ich nur möglich ist als Produkt des sich selbst bestimmenden Ich, nicht aber als etwas Absolutes und außer dem Ich Gesetztes; das sich selbst setzende Ich schafft das Nicht-Ich, um sich als Ich seiner selbst bewußt zu werden. Sie ist eine Geistesphilosophie, die sich immer mehr und mehr von dem Boden der Wirklichkeit, der Erfahrung, entfernte; so konnte es nicht ausbleiben, daß sie zuletzt vollständig in die Bahnen metaphysischer Spekulation einlenkte, aus welcher Kant die Philosophie hinausbringen wollte. Eine Philosophie, wie wir sie bei Fichte finden, kann sich der Mensch nicht durch theoretisches Erkennen schaffen; sie muß durch innere, aus dem eigenen Wesen des Menschen hervorgehende Erfahrung errungen werden. Fichte, dem jede naturwissenschaftliche Bildung fehlte, fühlte gar nicht das Bedürfnis, analytisch von gegebenen Tatsachen auszugehen und zu den Denkresultaten fortzuschreiten; er machte die Erfahrung zu einer Tat des menschlichen Innenlebens. Von hier aus gelang es ihm auch leicht, durch synthetisches Denken ein System der sittlichen Welt aufzubauen, welche nicht die Mangelhaftigkeit und Unvollkommenheit der bestehenden Welt zeigte. Der ethische Grundzug seiner Persönlichkeit hat in seiner Weltanschauung alles ausgelöscht oder in seiner Bedeutung herabgedrückt, was nicht mit der moralischen Bestimmung des Menschen in Beziehung steht; er stellt an den Menschen die höchsten Forderungen, die Umgestaltung seiner ganzen Denkart nach sittlichen Prinzipien. Darauf beruht seine einseitige Auffassung der Außenwelt, die von dem Gedanken getragen ist, daß die Außenwelt nur durch die Aufnahme mittelst des durch Sinne und Verstand wirkenden absoluten Ich zur Innenwelt werde, die allein wirklich vorhanden ist in der Form, in der wir sie erkennen. Seine völlige Unkenntnis auf naturwissenschaftlichem Gebiet machte es ihm nicht möglich, den Zusammenhang zwischen der empirischen und erkannten Welt zu begreifen; die letztere, die Ideenwelt, ist ihm daher alles. „Unsere Philosophie leugnet nicht alle Realität; sie leugnet nur die Realität des Zeitlichen und Vergänglichen, um das Ewige und Unvergängliche in seine ganze Würde einzusetzen." Es ist die hohe Wertschätzung des Menschen, welche die Grundlage der Fichteschen Weltanschauung bildet; sie ist gewaltig und kühn in der Forderung der Unabhängigkeit des sittlichen Charakters von allem Irdischen. Das Ich mit seinen sittlichen Zielen ist ihr das Ewige, das siegt und bleibt; der Glaube daran und die Arbeit an der Erreichung der hohen Ziele ist ihr Gottesglaube, ist Religion.

Aber der Anspruch Fichtes, daß seine Philosophie die alleinige philosophische Wahrheit darstelle, rief naturgemäß starken Widerspruch hervor; abgesehen von dem unbegründeten Vorwurf des Atheismus, traten ihm nicht nur die Aufklärer, sondern auch Kant und die Kantianer, sowie auch die Halbkantianer und Glaubensphilosophen entgegen und übten scharfe Kritik an ihr, besonders an seiner Sittenlehre. Als Grundlage seines Systems darf nicht die Sittlichkeit überhaupt, sondern nur die Erreichung der darin liegenden individuellen Ziele angenommen werden; es gibt

nicht Sittlichkeit überhaupt, sondern nur sittliche Individuen. So gewiß sinnlicher Egoismus nicht sittlich ist, so gewiß gehört eine Art von Egoismus, nämlich der Wunsch nach Besitz eines starken Charakters, zur Sittlichkeit; dies hat Fichte im Anschluß an Kant nicht beachtet, weil seine idealistische Weltanschauung ihn nicht dazu führte. Seine Wissenschaftslehre führte den Beweis, daß es aus dem Wesen des Menschen folgt, daß er nur recht lebt, wenn er überall sein und leben will als Ich und alles, was dieses Sein und Leben hindert, überwindet; auf die einseitige Auffassung dieser Lehre baute sich der Geniekultus auf. Es ist aber nicht klar, warum die Welt ein Produkt des Ich sein muß, damit sie ein Werkzeug zu dessen ethischen Zwecken sein kann; auch sind die ethischen Zwecke des individuellen Ich und die Bedürfnisse des Gemüts völlig unbeachtet geblieben. Nach der Wissenschaftslehre ist Sittlichkeit das Ringen nach Selbständigkeit; in der Sittenlehre ist aber nicht klar dargelegt, daß ein selbständiges Handeln nur ein sittliches sein kann und somit die Begriffe Sittlichkeit und Selbständigkeit sich decken. Auch bei dem Begriffe des Absoluten und Göttlichen zeigt sich diese Unbestimmheit in der Fassung; das Absolute ist das eine Mal ein sittliches, das andere Mal ein reines Handeln. Die praktische Vernunft führt auf den Gedanken von Gott als moralische Weltordnung; aber die theoretische Vernunft gibt dem absoluten Ich die unbedingte Herrschaft und läßt einen moralischen Weltordner nicht zu. Zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung, die keine Widersprüche in sich hat, ist Fichte nicht gekommen; durch das Verschlingen und Ineinandergreifen der verschiedenen Gedankenreihen sind die Widersprüche aber so künstlich verdeckt, daß das System für den Verfasser und viele andere als ein Ganzes aus einem Guß erschien und auch als ein solches dargestellt werden kann. Dadurch kam es, daß Fichte zum Wortführer der Jugend und der deutschen Zeitgenossen der französischen Revolution wurde; ihm ist es wesentlich zu verdanken, daß sich die Erregung der deutschen Geister umsetzte in zähe und nachhaltige Ausdauer und jenen gewaltigen Aufschwung des deutschen Volkes herbeiführte.

Kant lehrte, die empirische Welt sei die Erscheinung des „Ding an sich"; Fichte dagegen hält die Dinge der empirischen Welt für die wirklichen Dinge selber, außer denen es keine anderen gibt. Aber sie sind nach Fichte nichts anderes als Dinge für ein Subjekt, welches das Wesen der Dinge in wahren Urteilen ausspricht, die in seinem Bewußtsein sind; daher sind die Dinge in ihrem ganzen Wesen auf das Ich gegründet. Den von Kant angeregten Gedanken über die Art und Weise, wie der Mensch seine Weltanschauung bildet, hat Fichte in der Richtung ausgebildet, daß alle Weltanschauung auf rein moralischer Grundlage ruht; er hat, ebenfalls angeregt von Kant, die Entstehung des Sittlichen aus den durch die Selbstbeobachtung im Menschen entdeckten Faktoren nachgewiesen. Der alles nivellierende Individualismus der Verstandesaufklärung schien bei Fichte in sein Gegenteil, das Ideal der freien Persönlichkeit, umzuschlagen; allein dieses Ideal ist bei ihm bereits im Begriff, wieder in einem

allgemeineren Menschheitsideal unterzutauchen, denn der höchste sittliche Zweck ist nicht mehr die freie Persönlichkeit selbst, sondern deren unbedingte Hingabe an die Pflicht und deren Objekt, die sittliche Weltordnung. Indem Fichte den ethischen Gedanken Kants zu Ende denkt, fließen ihm schließlich die Gegensätze der absoluten Freiheit des Willens und seiner absoluten Gebundenheit an das All der Dinge in eins zusammen; wenn, so schloß Fichte weiter im Anschluß an Kants Religionsphilosophie, das Sittengesetz der einzige Beweis für die Existenz Gottes ist, so fällt es mit Gott zusammen, dann ist Gott das Sittengesetz, die sittliche Weltordnung selbst. Mit Kant erblickt Fichte in dem sittlichen Willen eine Offenbarung des göttlichen Willens, welcher dem Menschen ein innerliches Sollen ist; was Kant Moralgesetz nennt, das bezeichnet Fichte als Gewissen. Der kategorische Imperativ tritt bei Fichte in etwas veränderter Gewandung auf; er ist ein aus dem Ich frei hervorbrechendes Zwecksetzen, ein Beherrschen des Handelns von innen heraus, nach Motiven, für die es von außen keinen Grund und Anlaß hat. „In dem Bewußtsein dieses Gesetzes ist die Anschauung der Selbsttätigkeit und Freiheit begründet"; der Mensch muß aber über die Sinnlichkeit herrschen, wenn er dieses Bewußtsein behaupten und seine Würde bewahren will. Über den Rigorismus der Kantschen Ethik hat Fichte hinausgeführt; seine Auffassung der Natur des Menschen ermöglichte ihm das. Indem Kant und Fichte dem Willen das Primat vor dem Wissen einräumen, versetzen sie das Wissen in eine untergeordnete Stellung; das Wissen ist ein Mittel zum Zwecke, im Dienste der praktischen Vernunft, die zu ihrem Handeln der Sinnenwelt bedarf.

89. Schelling (1775—1854), der von Leibniz zu Kant und Fichte gekommen war, erfaßte den Fichteschen Gedanken der Selbständigkeit und Freiheit mit voller Leidenschaftlichkeit; das ganze System des Idealismus und der kritischen Philosophie sind ihm nur als Begründung und Verteidigung dieses einen Gedankens wichtig. Daher erscheint seine Philosophie auch nicht als System, sondern nur als eine praktische Lebensanschauung; sie will Antwort geben auf die Fragen, was ich bin und was ich sein soll. Frei und selbständig soll der Mensch sein; er soll nicht gebunden sein durch eine überlieferte, von Offenbarung oder auch Verstandesbeweisen gestützte Lehre. Frei aus sich selbst muß sich der Charakter bilden; alle theoretische Wahrheit hängt von dem ab, was der Mensch praktisch als wahr und recht erkannt hat, weshalb das Entscheidende für die Bildung der Weltanschauung die praktische Vernunft ist. Sie hat, um eine Philosophie zu schaffen, die Gesamtheit des Wirklichen aus einem Prinzip abzuleiten; dieses Prinzip erblickt Schelling aber nicht wie Fichte im Ich, sondern im Absoluten, aus dem Geist und Natur hervorgehen (System der Naturphilosophie). Nachdem er mit den Romantikern in Beziehung getreten und diese ihn zu ihrem tonangebenden Philosophen gemacht hatten, entfernte er sich in seinen Anschauungen immer mehr von Fichte; je mehr dies aber geschah, desto mehr neigte er zu einer

mystischen Auffassung der Philosophie hin. (Philosophie und Religion.) Er, der neben der philologisch-historischen auch eine naturwissenschaftlich-mathematische Ausbildung genossen hatte, suchte auf der Basis der Kantschen und Fichteschen Philosophie das Leben der Natur zu erforschen, wozu die Entdeckung des tierischen Magnetismus und des Sauerstoffs, sowie die Ergebnisse der Forschungen auf dem Gebiete der Mineralogie, Geologie, Physiologie und vergleichenden Anatomie Veranlassung gaben; er suchte ein die ganze Natur zu einem allgemeinen Organismus verknüpfendes Prinzip zu finden und gab ihr dieses in der Weltseele. Wenn man das Werden der Natur betrachtet, so erkennt man, daß sich Bewegung und Leben in ihr aus den Gegensätzen entwickeln; auch die Materie selbst ist nicht anders als das Erzeugnis zweier polar entgegengesetzten Kräfte, der Anziehungs- und Abstoßungskraft. In der Welt wirkt die eine Kraft als Geist von innen nach außen, die andere als Natur von außen nach innen. Durch den Konflikt der Kräfte entsteht die aufsteigende Stufenfolge; so ist z. B. der chemische Prozeß eine Vorstufe des organischen Lebens, dem die Natur zustrebt. Die Natur darf nicht als ein zufälliges Nebeneinander von Erscheinungen betrachtet werden, sondern sie muß als ein Organismus gedacht werden, dessen gesamten Teile nur dazu da sind, das Leben und das Bewußtsein zustande zu bringen. Die vom Geist durchdrungene Naturentwicklung ist die notwendige Unterlage der Geistesentwicklung; die Natur ist werdende Intelligenz, zweckvolle Selbstentwicklung des Absoluten; in ihr steckt die Seele unbewußt und strebt, sich in den bewußten Zustand zu erheben; „die Natur ist der sichtbare Geist, der Geist die unsichtbare Natur". In der unorganischen Natur äußert sich der Geist in dem chemischen Prozeß, in der Elektrizität und dem Magnetismus, in der organischen im Bildungstrieb, in der Reizbarkeit und Empfindlichkeit; die Weltseele (Gott) verbindet diese Äußerungen untereinander. Aus Licht und chemischem Prozeß wird der Organismus; „das Denken ist der letzte Ausdruck von dem, wozu das Licht den Anfang gemacht hat". Nachdem das Bewußtsein erreicht ist, überwiegt der geistige Faktor in der Welt; der Gipfelpunkt der realen Potenzenreihe ist der Mensch. Wenn die ganze Naturentwicklung darauf abzielt, den bewußten Geist zu erzeugen, so hat dieser in seiner Entwicklung keinen höheren Zweck, als die Stufe der sittlichen Freiheit zu erklimmen. Die Welt ist der vollendete göttliche Organismus, in dem Ganzen der Welt stellt sich das Ganze der Gottheit dar; „in dem Streben nach der Einheit mit Gott besteht die Sittlichkeit, in dem erreichten Ziel die Seligkeit". Die Bestimmung des Menschen ist ewiges, unendliches Streben, das nie sein Ende finden wird; in ihm kommt das wahre Wesen des Menschen zum Ausdruck. Das unendliche Ich, das Absolute, ist absolut freie Tätigkeit; für das endliche Ich ist es eine moralische Forderung, das zu werden. Der Weg zur wahren Erkenntnis ist nicht das logische Denken, sondern die intellektuelle Anschauung (geniale Intuition); die Anschauung des Philosophen ist von der Idee geleitet, daß Subjekt und Objekt eins seien; seine Anschauung

ist absolute Erkenntnis oder Selbsterkenntnis des Absoluten. Philosophie und Kunst ergreifen das Höchste und Letzte, jene im Denken, diese in der künstlerischen Anschauung. Die Philosophie der Kunst ist deshalb der Schlußstein aller Philosophie, denn sie öffnet uns das „Allerheiligste, wo in einiger und ursprünglicher Vereinigung gleichsam in einer Flamme brennt, was in der Natur und Geschichte gesondert ist, und was im Leben und Handeln, ebenso wie im Denken, ewig sich fliehen muß".

Schellings „Naturphilosophie" hatte einen großartigen Erfolg und gewann in kurzer Zeit viele Anhänger; alle, welche ein Bedürfnis nach einer einheitlichen Weltanschauung hatten, huldigten ihr und bildeten durch den Ausbau der Schellingschen Ideen die naturphilosophische Schule. Die Naturwissenschaft sucht den Zusammenhang der Naturobjekte zu erklären; die Einheit der Natur ist das Ideal, nach dem sie strebt. Mit der Entwicklung des Geisteslebens beschäftigt sich die Psychologie; die Philosophie hat die Aufgabe, die Einheit von Natur und Geist aufzusuchen. Naturwissenschaft und Psychologie müssen aber immer die reale Unterlage der Philosophie sein, wenn dieselbe nicht in leere Phantasterei ausarten soll; diese reale Grundlage war aber zu Schellings Zeiten noch höchst mangelhaft entwickelt, daher artete seine Naturphilosophie vielfach in Phantasterei aus. Er sieht in den Gedanken, die ihm seine Phantasie hinstellte, das Ergebnis des höheren Sinns (der intellektuellen Anschauung), in dem er auch die wahren schöpferischen Kräfte der Naturvorgänge erkennt; denn die Naturdinge sind eben Offenbarungen des Geistes. Er verfährt bei seinen Schöpfungen wie der Künstler beim Hervorbringen der Kunstwerke; in dem künstlerischen Schaffen haben wir also ein Abbild von der Schöpfung Gottes, der Weltseele. Statt die Sinnenwelt von der Geisteswelt streng zu scheiden und dann erst und besonders in der Natur des Menschen die Versöhnung zu suchen, vollzog die Naturphilosophie die Versöhnung gewaltsam durch einen Machtspruch der Phantasie; sie verzichtete auf die wissenschaftliche Erforschung der Natur und betrachtete ihr Objekt vielfach unter Analogien und Deutungen, welche, so geistreich sie auch scheinen, doch schließlich mehr der Phantasie als dem logischen Denken angehören. Schuberts philosophische Schriften, welche fast alle das Seelenleben vom naturphilosophischen Standpunkte behandeln, enthalten einen großen Schatz von psychologischen Erfahrungen, teils nach eigenen Beobachtungen, teils nach fremden Berichten; aber man muß sie von ihren mystischen Umhüllungen befreien, wenn man sie klar erkennen will. Burdach und Carus halten sich in ihren anthropologischen und psychologischen Schriften schon mehr von dem unklaren Mystizismus fern; ihnen schloß sich Örsted an, dessen „Geist der Natur" eine vielgelesene Schrift war. Steffens wandte die Schellingsche Naturphilosophie auf die eben in der Umwälzung begriffene Geologie an und stellte zuerst auf Grund der Tatsachen die Idee einer Entwicklungsgeschichte der Planeten auf, nach welcher sich dieselben in allmählicher Umbildung zum Träger des organischen Lebens und zu immer höherer Ausbildung desselben befähigt habe;

Oken behauptete bereits ausdrücklich, daß das ganze Stufenreich der Organismen, Pflanzen und Tiere, durch allmähliche Umbildung aus einem organischen Urschleim entstanden sei, welcher, in unendlicher Weise differenziert, den Stoff aller Organismen bilde.

Schelling war in seiner Philosophie von Fichte ausgegangen; er konnte sich aber mit der Geringschätzung des Nicht-Ich, der Außenwelt, bei Fichte nicht befriedigen, denn er war eine ästhetisch gerichtete, beschauliche Natur, die sich, beeinflußt von Spinoza, in die Betrachtung der Außenwelt versenkte. Weiterhin wirkt auch Leibniz auf Schelling ein; dadurch erhält seine Philosophie wieder eine neue Form. Jeder von außen kommende Einfluß ruft bei Schelling eine Umgestaltung in seiner Philosophie hervor; es fehlt dabei der Übergang, die Vermittlung. Die Zeit war für den Aufbau der Naturphilosophie recht geeignet; Schellings lebendiger Geist wurde von den vielen neuen Entdeckungen und Ideen beherrscht und wollte die Einheit in der Mannigfaltigkeit aufsuchen. Das wirklich Fruchtbare, auch von Schellings Gegnern anerkannte Grundprinzip seiner Naturphilosophie ist, daß sie die gesamte Natur als einen großen Organismus ansieht und als ein zusammenhängendes System zu begreifen sucht; er trägt aber damit auch die Teleologie in die Natur hinein. Wo sich nun in der damaligen Naturerkenntnis noch Lücken fanden, da füllte Schelling sie mit sich als fruchtbar, oft aber auch als unfruchtbar sich erweisenden Hypothesen aus, so daß geistreichen Einfällen Tür und Tor geöffnet waren. Mit Schelling konstruierte man im Gegensatz zu Newton, Kant und Goethe die Natur von „innen" heraus; an die Stelle der mühevollen wissenschaftlichen Arbeit treten symbolische Auslegungen und spekulative Konstruktionen, Dichtung tritt an die Stelle der Wahrheit. Dennoch soll nicht übersehen werden, daß hier der Anfang zu einer Naturphilosophie liegt, die in der neusten Zeit, allerdings auf besserer Basis, ausgebaut wird.

90. Hegel (1770—1831) behielt sein Leben lang die Gemütstiefe, aber auch die Schwerfälligkeit und Bedächtigkeit des schwäbischen Naturells bei; daneben war seiner Natur eine gewisse Trockenheit und Altklugheit eigen. In seinem Jugendunterricht trat an die Stelle der anschaulichen Naturbetrachtung der abstrakte Grammatikunterricht; dadurch wurde er auf die Bahn des abstrakten Denkens geführt, die seiner Anlage entsprach und die er auch nie verlassen hat. Ein starker Wissensdrang führte ihn zum Studium der verschiedensten Wissenschaften; der Naturwissenschaft blieb er fern, da ihm jedes Interesse für dieselben fehlte. Unter den Philosophen fesselte ihn zunächst Kant; dann wandte er sich Rousseau, Fichte und Schelling zu und vertiefte sich in das klassische Altertum. Gleich Kant, Fichte und Schelling war er einige Zeit Hauslehrer; vom Standpunkte der Kantschen Religionsphilosophie schrieb er auch ein nicht veröffentlichtes „Leben Jesu", in dem er Jesus als Mensch hinstellt, dessen Bedeutung in seiner auf Menschenliebe gegründeten Sittenlehre ruht. Gegen Ende 1800 faßte er den Entschluß, in die philosophische Bewegung Deutschlands einzugreifen, und lehnt sich dabei an Schelling an, wie dieser sich an

Fichte und dieser wieder an Kant angelehnt hatte; die Grundgedanken der Schellingschen Philosophie machte Hegel zur Grundlage eines neuen Systems, in dem er deduktiv aus dem Absoluten (All) durch einen logischen Entwicklungsprozeß die Welt der endlichen Dinge als Erscheinungen der göttlichen Idee erklärt. In der „Phänomenologie des Geistes" (1806) hat Hegels geistige Entwicklung ihren philosophischen Ausdruck gefunden; er zeigt, wie der Geist, vom niedrigsten Bewußtsein anhebend, von Stufe zu Stufe fortschreitend sich selbst als Geist begreift. Hier hatte er sich schon von Schelling losgesagt; er, der an logisches Denken gewöhnt war, konnte sich bei dem künstlerischen Anschauen Schellings nicht beruhigen. Als Rektor des Nürnberger Gymnasiums und Professor in Heidelberg arbeitete er sein philosophisches System in den einzelnen Teilen (Logik usw.) aus und stellte es in der „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften" (1817) im Zusammenhang dar; als Professor an der Universität Berlin verbreitete er es dann in weitere Kreise.

Alles geht in Hegels Philosophie aus der Bewegung des Denkens hervor; es ist die sich entwickelnde göttliche Weltvernunft (des Absoluten), die sich unbewußt in den Dingen und Erscheinungen der Natur und bewußt in den Begriffen der menschlichen Vernunft darstellt. Alles in der Welt ist Werden, Entwicklungsprozeß; nur das Werden ist wahres Sein, d. h. Leben. Die Welt ist die Entfaltung der Idee; diese Entfaltung stellt sich dar in der Aufeinanderfolge der Entwicklungsstufen. Die Philosophie hat diese Entwicklung zu verfolgen; immer werdend muß sie von dem Philosophen in ihren einzelnen Momenten erfaßt werden. Da der Weltgrund Idee oder Vernunft ist, so kann auch der Werdeprozeß nur ein vernünftiger, ein logischer sein; diesen Prozeß kennen wir aber aus unserer Selbstanschauung, aus der Anschauung unsers eigenen Denkens. Unser Geist mit seiner Tätigkeit ist nur ein Entwicklungsmoment des unendlichen Geistes, des Absoluten, der danach strebt, sich selbst wieder als absoluter Geist anschauen zu können; daher ist das menschliche Denken ein verendlichtes Abbild des unendlichen Denkens. Nicht der einzelne Mensch schafft die Gedanken und damit die Welt in ihm, sondern die Idee, der Urgedanke, das Absolute denkt in ihm. Mit den Mitteln der Logik muß man daher die ganze Welt des Seienden und ihre Entwicklung aus dem Wesen des Begriffs und aus der Begriffsentwicklung (Gedankenentwicklung) herausfinden können; das ist die Aufgabe der Philosophie. Aus dem Fortschreiten von den allgemeinsten Begriffen zu immer näher bestimmten entsteht der Gedankeninhalt; außer ihm, außer dieser Denkbewegung, dieser Begriffsentwicklung gibt es keine andere Entwicklung; in ihr liegt das Wesen der Dinge und aller Entwicklung, sie gibt uns die unmittelbare Weltentwicklung selbst. Was sich auf diesem Wege durchs Denken gewinnen läßt, das ist der Inhalt der Weltanschauung; was der Mensch auf einem andern Wege als durchs Denken gewinnt, das kann nichts anderes als eine Vorstufe zur Weltanschauung sein. Alles wissenschaftliche Beobachten kann daher nur dazu dienen, den

Menschen zum Nachdenken über den Zusammenhang der Dinge zu veranlassen; bei den Gedanken, die der Forscher über die Natur aussagt, setzt die Philosophie ein und baut die Weltanschauung auf. „Das ‚was ist' zu begreifen, ist die Aufgabe der Philosophie; denn was vernünftig ist, ist wirklich, und was wirklich ist, ist vernünftig". Die Idee entschließt sich, „sich als Natur frei aus sich zu entlassen"; die Natur ist die Idee in ihrem Andersein. Zuerst erscheint sie als ein nur äußerlich durch Raum, Zeit, Bewegung, Schwere (Gravitation) zusammengehaltenes Auseinander (Mechanik), sodann als in ihren besonders durch Kohäsion, Elektrizität usw. bestimmten Erscheinungen (Physik) und endlich in ihren individuellen Gestaltungen (Organik). Der Untergang eines Individuums ist eine Folge seiner „Unangemessenheit zur Idee", seiner Gattung. Im Geist findet sich die Idee selbst wieder; sie kehrt als subjektiver, objektiver und absoluter Geist in sich zurück. Der ganze Weltprozeß erscheint so für Hegel als ein Gedankenprozeß; der Weltprozeß ist fortschreitende Gedankenentwicklung, die ihre höchste Stufe in der Philosophie erreicht. Jeder Begriff in dieser Gedankenentwicklung muß, da er begrenzt ist, zu seiner eigenen Aufhebung führen, „in sein Gegenteil umschlagen", woraus ein neuer Begriff entsteht, aus dessen Verbindung mit dem ersten sodann eine höhere Einheit hervorgeht usw. Nach dieser dialektischen Methode werden von Hegel und den Hegelianern alle menschlichen Begriffe bearbeitet; in das so gewonnene Schema wird der ganze Erfahrungsinhalt hineingepreßt. Der Mensch gibt sich der Natur hin, um sie denkend zu erfassen; so entsteht die Naturphilosophie. Dann richtet er sich als subjektiver Geist auf sich selbst und sucht sich zum Bewußtsein seiner Freiheit durchzuarbeiten; das geschieht in der Psychologie (Anthropologie, Phänomenologie, Psychologie). Als objektiver Geist sucht er sich in der Welt des Rechts und der Sittlichkeit zu realisieren; so bilden sich Rechtsphilosophie und Ethik aus, wozu auch die Geschichte gehört. Als absoluter Geist endlich sucht sich der Mensch selbst in der Einheit von Dasein und Begriff zu erfassen; so entstehen Kunst, Religion und Philosophie.

Alles Wissen der Zeit findet in diesem bis in die kleinsten Einzelheiten kunstvoll gegliederten, nach der sogenannten dialektischen Methode ausgearbeiteten System seinen passenden Platz und seine scheinbar einzig mögliche Erklärung aus dem Zusammenhang des ganzen Systems; in ihm war nun das Weltgeheimnis offenbart, und jeder konnte es erkennen — wenn er Hegel verstehen konnte. Allein Hegels Darstellungsform machte dies unendlich schwer; daher hatte es auch die Kritik nicht leicht, das Wahre vom Falschen zu trennen. Da Hegel bemüht ist, die Dogmen der Kirche philosophisch zu begründen, da er die in den staatlich anerkannten Konfessionen als die einzig berechtigten Erscheinungsformen der christlichen Religion erkannte und den monarchischen Staat als die absolute und einzig berechtigte Staatsform bezeichnete, so fand seine Philosophie in den Augen der Vertreter von Kirche und Staat Gnade; sie wurde in Preußen zur Staatsphilosophie erhoben und durfte allein an preußischen Universitäten

gelehrt werden, obgleich sich gegen sie ein Heer von Gegnern erhob und die Haltlosigkeit des Hegelschen Gedankengebäudes gründlich nachgewiesen wurde. Dennoch darf man Hegel nicht das Verdienst absprechen, daß er der Anerkennung des Entwicklungsprinzips im Natur- und Geistesleben mächtig Vorschub geleistet hat; er will alle Welterscheinungen in der Stufenfolge ihres Werdens begreifen, und zwar von der Materie bis zum selbstbewußten Geist. In Hegel erreicht das Streben der Philosophen seit Fichte, ein wohlgepanzertes, alles Wissen umfassendes System der Philosophie zu errichten, seinen Höhepunkt; eine Weiterentwicklung war nicht mehr möglich. Die ganze Hegelsche Philosophie ist ein kühner Konstruktionsversuch; mit den Mitteln der Logik soll die ganze Welt des Seienden und seiner Entwicklung aus dem Wesen des Begriffs und der Begriffsentwicklung herausgesponnen werden. Dadurch erhält seine Philosophie den Charakter der strengen Wissenschaftlichkeit; diese Wissenschaftlichkeit ist aber nur Schein, denn die in seiner Philosophie zur Grundlage gemachten Begriffe sind nicht aus einem von der Erfahrung gelieferten Inhalt erwachsen, sondern werden mit einem zusammengerafften Inhalt willkürlich gefüllt. Die Natur ist für Hegel nichts anderes als ein Entwicklungsstadium der Idee, in deren ursprünglicher Wesenheit es liegt, sich in etwas Äußerlichem zu verwirklichen; sie ist eine unvollkommene Vorstufe zu höheren Stufen des Weltprozesses. Diese Naturphilosophie ist heute ein überwundener Standpunkt; allein die Jetztzeit hat den Grundgedanken, das Entwicklungsprinzip, wieder aufgenommen und auf der festen Grundlage der heutigen Naturwissenschaft eine neue Naturphilosophie aufgebaut. Wie die von Hegel auf diesem Wege geschaffene Naturphilosophie von der Jetztzeit weit überholt ist, so ist dies auch bei der von ihm geschaffenen Geschichtsphilosophie der Fall; aber für die damalige Zeit war Hegels geistreiche, den tieferen Zusammenhang der Ereignisse zu begreifen suchende, den historischen Entwicklungsprozeß betonende Geschichtsbetrachtung gegenüber der trockenen Geschichtschreibung und dem unhistorischen Rationalismus der Aufklärungszeit ein Fortschritt, der die großen Historiker bis auf unsere Zeit beeinflußt hat.

Wie Fichte und Schelling, so ging auch Hegel vom Absoluten aus; aber das Absolute ist für Hegel nicht wie für Schelling eine ruhende Einheit, ein totes Sein, sondern Leben, Entwicklung. Auf seine Philosophie haben neben Kant, Fichte und Schelling hauptsächlich noch die griechischen Philosophen, Spinoza, Rousseau, Leibniz u. a. eingewirkt; dadurch erhielt sie in Verbindung mit der in seinem Wesen begründeten und durch seine Erziehung gepflegten Richtung aufs Abstrakte einen eigentümlichen Charakter, den des absoluten Idealismus. Mit Fichte und Schelling geht er von der Ansicht aus, daß die Welt aus einem selbsttätigen Weltgrund, dem Absoluten (absolute Intelligenz, reines Denken, Geist, Idee) hervorgehe, der geistiger Art sei; mit Schelling teilt er die Ansicht, daß infolgedessen Geist und Natur identisch sind. Schelling baut seine Philosophie aber auf dieser Grundlage durch die Methode des künst-

lerischen Anschauens auf; Hegel dagegen konstruiert nach den Gesetzen des logischen Denkens.

91. Es ist nicht zu leugnen, daß die Richtung, welche die Philosophie durch Fichte, Schelling und Hegel erhalten hatte, den Todeskeim für die Philosophie in sich trug, weil sie den Boden der Erfahrung unter den Füßen verloren hatte und infolgedessen die Gefahr phantastischer Ausschweifungen im Prinzip schon in sich schloß; statt die Erfahrung und die Sinnenwelt vom Idealen streng zu scheiden und, von der Erfahrung ausgehend, in der Natur des Menschen die Versöhnung dieser Gebiete zu suchen, vollzieht die Naturphilosophie diese Versöhnung durch einfache Verneinung des Realen, der Erfahrung, und Konstruktion einer Scheinwelt durch die dichtende Vernunft ohne alle kritische Vermittlung. Und doch soll und kann bei alledem nicht vergessen werden, daß auch neben den vielen und großen Schattenseiten des einseitigen Idealismus in der Philosophie seiner Vertreter einige Lichtseiten zu finden sind, die so wertvoll sind, daß sie nicht vergessen werden dürfen. Die großen Gedanken von der Entwicklung des einheitlichen Lebens in der Natur von der niederen zur höchsten Stufe sind nicht wieder verloren gegangen; wir finden sie wieder in der Wissenschaft und der Kunst dieser Zeit. Durch Tausende seiner Kanäle hatte sich der Ideengehalt dieser Denker in das ganze Lebensnetz der Nation verbreitet. Einen Anlauf zur Versöhnung des Idealismus mit dem Realismus nimmt Krause (1781—1832), ein Schüler von Fichte und Schelling; doch ist er zeitlebens aus dem Schwanken zwischen dem Theismus, durch den er sich mystisch in die Idee einer ewigen und unendlichen Persönlichkeit Gottes versenkt, und dem Pantheismus, mittelst dessen er sich zur Ewigkeit der Welt und zum Alleben der Natur erhebt, nicht herausgekommen. Das Verständnis seiner Lehre wurde dadurch erschwert, daß er statt der bisher feststehenden Namen für bestimmte philosophische Disziplinen eine ganz neue „urdeutsche" Terminologie einführte — (Seinheit, Anheit, Uranheit, Inheit, Jaheit.) Die organische Entwicklung in der Natur und diejenige in der Geisteswelt, also die geschichtliche Entwicklung der Menschheit, gehen nach gleichen Gesetzen vor sich („Gleichgesetzlichkeit"); die nämliche Logik der einen, alles durchdringenden Vernunft, der göttlichen, waltet in der Natur wie in der Geisteswelt, in jener unbewußt, in dieser bewußt. Deshalb sind die überall waltenden „Gegensätze" nicht absolute, sondern relative, und dieselben finden immer wieder ihre „Vermittlung" oder Auflösung im fortschreitenden Lebensprozeß. Der Mensch ist gut, wenn er seine ewige Wesenheit in der Zeit verwirklicht, denn dann ist er, wie er sein soll; also ist das Gute Bestimmung des Menschen, es soll der Zweck sein, worauf er seinen Trieb und seine Tätigkeit richtet, das Gesetz derselben. Diesen Zustand des Ich nennen wir Sittlichkeit und die bleibende Selbstbestimmung, nur das Gute zu verwirklichen, sittliche Gesinnung und, wenn sie bleibend ist, Tugend; daraus folgt, daß das Gesetz des Guten das Gesetz der Sittlichkeit und der Tugend oder das Sittengesetz ist. Vernunft, Natur und die Ver-

einigung beider, die Menschheit, umfassen alles endliche Wesentliche; wir haben aber noch einen Gedanken, der noch höher ist, als jene drei Grundgedanken, den Gedanken eines höheren Wesentlichen, welches über Vernunft, Natur und Menschheit ist. Wir fragen nämlich auch hier, wie bei allen endlichen Dingen, nach dem Grunde, d. h. hier nach einem Wesen, worin sowohl die Vernunft als auch die Natur und die Vereinigung beider, die Menschheit, enthalten sind; dieser Grund als der letzte muß unendlich sein — er ist das, was man Gott nennt. Die Natur ist ein unendliches, einheitliches, lebendes Ganze, in welchem alle endlichen Gebilde sich von innen heraus selbst als lebende Ganze gestalten. „Das organische Naturreich der ganzen Erde beweist sich als ein einziger unteilbarer Organismus, als ein großer Leib, der sich im Reichtume aller Pflanzen- und Tiergattungen als in seinen freien Gliedern verherrlicht. Die ewige Lebensquelle der Natur, welche jeden Himmelskörper, sobald er dazu reif geworden, mit dem bunten Teppich der Pflanzen schmückt und ihn mit dem freien Leben der Tiere erheitert, auf jedem Himmelskörper dieselbe und doch nach der Eigentümlichkeit desselben individuelle Schöpferin — steht frei und selbständig jener einen Tätigkeit der Vernunft gegenüber, deren einzelne Strahlen die Geister sind." Der menschliche Leib ist der vollkommenste, vollständigste Tierleib; derselbe ist eine vollständige Darstellung der ewigen, ganzen, unendlichen Natur, die in sich selbst frei gewordene Natur. Der höchste Organismus des Lebensprozesses, die Menschheit, ist bestimmt, eine „Wesenheit" auszumachen; alle Gebiete des menschlichen Lebens (Wissenschaft, Kunst, Recht, Religion) sollen daher von einem Geiste durchdrungen sein, indem sie sich zugleich als selbständige Organe gliedern, die bewußten Teile des Ganzen, der menschlichen Gesellschaft, bilden und dem einen Zwecke, der vollkommenen Menschheit, nach dem Gedanken Gottes (dem „Reiche Gottes auf Erden") dienen. Zu diesem Zwecke soll die, alle Einzelnen durchdringende gegenseitige Liebe diese zu einem lebendigen, sich selbst bewußten Ganzen verknüpfen, welches dann die vergeistete oder verklärte Menschheit darstellt. Die Lebensbestimmung oder Aufgabe des einzelnen Menschen ist: in eigentümlicher Wesenheit die Idee des Menschen verwirklichend das göttliche Gute, d. i. seine gottähnliche Wesenheit, in eigentümlicher und einziger Bestimmtheit und in eigentümlicher Schönheit durchzuleben und so ein vollwesenlicher, eigenlebiger Mensch zu sein; hierzu ist nötig, daß er das Leben des Leibes und das des Geistes und das aus beiden vereinte Leben jedes in sich und um seiner selbst willen, aber auch in Harmonie unter sich weiterbilde und vollende. Die Lebensbestimmung der Menschheit ist derjenigen des einzelnen Menschen analog; sie besteht darin, daß das ganze Leben der Menschheit ein vollwesenlicher Organismus werde, worin die Idee der einen selben ganzen Menschheit nach dem ganzen Gliedbau aller an ihr und in ihr enthaltenen Teilideen zur Wirklichkeit dargelegt sei.

Versittlichung oder Erneuerung der Menschheit ist also das Ziel der Krauseschen Philosophie, welche durch ein tief durchdachtes, alle

Gebiete menschlichen Daseins umfassendes wissenschaftliches System die Menschen über ihr eigenes Wesen, über dessen Bestimmung, über die Beziehungen zu Natur, Gott und Menschheit und den höchsten Zweck aller gesellschaftlichen Einrichtungen aufklären und Denken, Fühlen und Handeln des Einzelnen demgemäß bestimmen soll; er zeichnet den Plan zu einem Tempel der Menschheit in der Zukunft. Der Mensch hat seine Lebensaufgabe nicht nur außer ihm, sondern auch in ihm zu suchen; in jedem Menschen ruht gleichsam als göttliches Geschenk die Menschenwürde. Diese dem heranreifenden Geschlechte zum Bewußtsein zu bringen, ihnen damit die Kunst, menschwürdig zu leben, zu lehren — das ist die Aufgabe der Erziehung. Wie Krauses ganzes System ein harmonischer Zusammenklang von Natur, Geist und Menschheit war, so ging sein ganzes Streben darauf hinaus, die Harmonie der Menschheit selbst durch den Einklang harmonischer Organisationen zu begründen.

92. Die Romantik war eine Ergänzung des Neuhumanismus und nicht, wie man gewöhnlich annimmt, eine Gegenströmung zu demselben; allerdings erschien sie als solche, indem sie die Einseitigkeit desselben bekämpfte. Sie stehen beide mit der kritischen und idealistischen Philosophie in der engsten Beziehung; während sich der Neuhumanismus mehr zur kritischen Philosophie (Kant) hinneigte, schloß sich die Romantik mehr an die idealistische (Fichte, Schelling) an. Gemeinsam bekämpften aber beide Richtungen im deutschen Geistesleben die Einseitigkeiten der Aufklärung, des Rationalismus, und lenkten, indem auch dem Gefühlsleben seine Rechte eingeräumt wurden, zum Idealen hin; der Neuhumanismus wandte dabei seinen Blick zum Altertum, die Romantik zum Mittelalter. Infolgedessen steht bei den Romantikern das Religiöse im Vordergrunde ihrer Welt- und Lebensanschauung; Bildung und Religion sind ihnen fast identisch. Ihre Philosophie fanden sie bei Fichte und Schelling; ihr philosophischer Anreger und Führer ist aber Fr. Schlegel, der seine Welt- und Lebensanschauung im Anschluß an die genannten Philosophen in eigenartiger Weise entwickelt. Er war Idealist durch und durch; er wollte auch das Übersinnliche und Unendliche mit dem Denken erfassen und die Religion mit der Philosophie verschmelzen. Wie Schelling, sieht auch Schlegel die Welt als einen sich entwickelnden Organismus, ein großes Lebewesen an, in dem das Erwachen der Menschheit zum Selbstbewußtsein die höchste Stufe der Entwicklung bildet; Natur und Geist sind eins, die Welt ist ein geistiges Ganzes, in dessen Mittelpunkt die Urkraft wirkt. Diese Urkraft, Kants Ding an sich, ist für Schlegel die Gottheit; aus Liebe hat sie die Welt erzeugt. Von dem Geheimnis dieser Urkraft, der Gottheit, geht die Romantik aus; sie will durch „Bilder unbegriffener Wahrheit" der Menschheit den Sinn des letzten und höchsten Problems, dem Sinn des Lebens und Liebens, in der harmonischen Alleinheit finden lehren und somit alles, Natur und Geist, Wissenschaft und Poesie, Leben und Lieben, aus einem Mittelpunkte erklären. Das Wesen der Urkraft ist die Liebe zur Schönheit; sie drängt nach Darstellung, sie will als

Kunstwerk erscheinen. Deshalb kann der Mensch die Gottheit aus der Welt, ihrem Kunstwerk, mit Hilfe der Phantasie erkennen; die Phantasie ist das Organ des Menschen für die Gottheit. Der treibende Grundgedanke der romantischen Auffassung ist daher die Erklärung des unbedingten Rechts der Phantasie auf poetischem Gebiete; nur die Phantasie soll hier herrschen, nicht künstlerische Einsicht. „Alles Leben", sagt Schlegel, „ist in seinem ersten Ursprunge nach nicht natürlich, sondern göttlich und menschlich, denn es muß aus der Liebe entspringen"; ehe das Leben ward, war die Liebe, denn „Gott ist die Liebe". Von hier aus treibt Schlegels Philosophie ins Uferlose des Mystizismus auf der einen Seite und in die Beschränkung des Katholizismus auf der andern; fern von allem kirchlich-dogmatischen Standpunkte treibt sie infolgedessen die überzeugtesten und ehrlichsten Romantiker in die Arme der katholischen Kirche. Trotzdem sind die Romantiker Genußfreudige und Lebensbejaher und wollen es sein; aber der höchste Lebensgenuß ist der geistig-künstlerische. „Wir alle, die wir Menschen sind, haben immer und ewig keinen andern Gegenstand und keinen andern Stoff aller Tätigkeit und aller Freude, als das eine Gedicht der Gottheit, dessen Teil und Blüte auch wir sind — die Erde; die Musik des unendlichen Spielwerkes zu vernehmen, die Schönheit des Gedichts zu verstehen sind wir fähig, weil auch ein Teil des Dichtens, ein Funke seines schaffenden Geistes in uns lebt und tief unter der Asche der selbstgemachten Unvernunft mit heimlicher Gewalt zu glühen niemals aufgehört hat." Die Menschheit als geistiges Ganzes ist ein großes Individuum, ein lebendiger und wachsender Organismus, der einen göttlichen Keim frei zu entfalten bestimmt ist; in dieser Person der Menschheit ist Gott Mensch geworden. Die Menschheit entfaltet den in sie gelegten göttlichen Keim, indem sie sich ihrem geistigen Streben und Triebe gemäß emporbaut; „hier ist alles in beständigem Fortschreiten, und nichts kann verloren gehen. Hier ist die steigende Vervollkommnung und der natürliche Kreislauf der Bildung"; das ist eine Tatsache, die nie vollendet werden kann. Alles Denken und Streben hat nur ein Ziel: „zu schauen, was die Welt im Innersten zusammenhält", die All-Einheit, die Gottheit; alles geistige Werden steht also im Dienste der Religion, der „Weltseele der Bildung". Bildung ist Streben des Menschen nach dem Unendlichen durch Entfaltung der in ihm liegenden unendlichen, göttlichen Vermögen; so tritt sie bei der Menschheit wie beim Einzelmenschen auf. „Die Individualität ist das Ursprüngliche und Ewige im Menschen"; sie treibt nach Entwicklung, nach oben. Der eigentümliche geistige Trieb, der jedem Menschen seinen eigenen Weg weist, ist die „Stimme der Gottheit"; durch ihn erhält der Einzelne als Teil des großen Ganzen seine bestimmte Aufgabe im Weltorganismus. Er kann seine Individualität nur entfalten, wenn er sie mit allen Kräften aufs Ganze bezieht; nur dadurch, daß jeder „seinen Teil an das große Ganze auf die bestimmteste Weise anzuschließen strebt", kann er seine Individualität ausbilden und im ganzen behaupten. Es gibt für den Menschen nur eine Pflicht, nämlich die ehrliche, fröhliche

Ausbildung aller in ihm schlummernden Eigentümlichkeiten; freie Ausbildung, Moral und Religion gehören für die Romantiker aufs engste zusammen, denn sie betreffen alle drei die Entwicklung unseres innersten „geheimen Daseins" und unser Verhältnis zum Welträtsel und zur All-Einheit. „Das kann nicht geschehen, ohne das Leben mit der Poesie und der Philosophie in Verbindung zu setzen; nur dadurch ist es möglich, dem Einzigen, was Wert hat, Sicherheit und Dauer zu geben, soweit es in unserer Macht ist". Das Einzige, was Wert hat, ist aber das individuelle Verhältnis zur Gottheit, das Streben, den göttlichen Funken unserer Individualität oder „Tugend" in uns nicht verlöschen zu lassen. Nicht in dem Pflichtgebot Kants, sondern in dem Erkenntnistrieb hat nach den Romantikern der Mensch „die Stimme der Gottheit"; nicht durch Selbstüberwindung, sondern durch Selbstentfaltung gelangt er zum Ziel. Die Menschheit strebt auf dreifache Weise diesem Ziele zu. Sie blickt in sich auf den göttlichen Teil; sie geht auf Selbsterkenntnis, ist individuell. Sie blickt auf die Natur als die Verkörperung der Gottheit; sie geht auf Natur- und Welterkenntnis, ist universell. Sie blickt endlich auf das Ganze, die absolute Gottheit und All-Einheit; sie strebt nach All- und Gotteserkenntnis, ist transzendent. In diesen drei Richtungen sind „alle Sphären der allgemeinen Bildung" eingeschlossen; sie dienen dem einen ursprünglichen und ewigen Ziel der Menschheit. Der Selbsterkenntnis dient die Geschichte; die Romantiker sind daher begeisterte Historiker, denen wir neben Herder und Schiller die Grundfesten der modernen Geschichtswissenschaft verdanken. Das deutsche Mittelalter wird in Kunst und Leben von ihnen ausgegraben und neu belebt; alles, was zur Vorgeschichte des Geschlechts gehört, wurde mit liebevoller Sorgfalt gesammelt und der Nation wiedergegeben. Aber nicht die einzelnen Tatsachen und ihre zeitliche Folge machen bei ihnen die Geschichte wirklich wertvoll, sondern einzig und allein die diesen Tatsachen zugrunde liegende Tendenz der Entwicklung; die Geschichte soll uns „den Genius des Zeitalters" erkennen lassen, die Bedeutung der Gegenwart aus der Vergangenheit erläutern und von der Richtung der Gesamtentfaltung in der Zukunft eine Ahnung geben. Da aber die heutigen Menschen als höchstes Produkt eines sich entwickelnden Organismus ihre Vorgeschichte, die Geschichte ihrer Ahnen, in sich tragen, so müssen sie, um die Richtung der Entwicklung des Menschengeschlechts zu verstehen, in sich selbst blicken; sie müssen ihren eigenen Entwicklungsgang betrachten und verstehen, weil sich in ihm der der Menschheit widerspiegelt. Der Natur- und Welterkenntnis dient die pragmatische Wissenschaft; ihr Ziel ist, die eine Wirklichkeit als einheitliches, von einem göttlichen Mittelpunkt bedingtes Ganzes zu erfassen. Ganz transzendent ist nur die Philosophie; sie ist die eigentlichste, unmittelbarste Beziehung des Menschen auf die Gottheit, das Unendliche, weshalb nur sie zur Religion führt.

In der ganzen romantischen Welt- und Lebensanschauung, so schöne und wahre Gedanken sie auch enthält, finden wir einen Überschwang an

geistigem Leben, einen Überschuß an drängenden Kräften und Ideen, die sich gestalten möchten; konnten ihre Träger ihnen auch diese Gestalten nicht geben, so haben sie doch mit ihrem ehrlichen Ringen der Bildung und Kunst der Zukunft die Wege geebnet. Philosophie und Dichtkunst flossen bei ihnen zusammen in einen Strom; aber die Philosophie richtete bei ihnen die Dichtkunst und die Dichtkunst die Philosophie zugrunde. Die Romantik erstrebt eine starke Erregung des Subjekts, die Befriedigung der seelischen Innerlichkeit, des Gefühlslebens, durch die Auffassung der Außenwelt; das soll durch die Ausbildung einer künstlerischen Lebensordnung geschehen. In dieser Verquickung von Philosophie und Kunst lag die Gefahr, welcher die Romantiker im allgemeinen nicht entgangen sind; ihre Philosophie entbehrte der Klarheit, sie lief in einen phantastischen Idealismus aus. Das künstlerische Schaffen erschien als einzig wertvoller Inhalt des Lebens; die ästhetische Lebensanschauung und Lebensführung erschienen als einzig berechtigt und verschmähen die Verbindung mit der sittlichen. Die Romantiker fühlten sich als die Bahnbrecher einer neuen Zeit; sie haben für diese einen neuen Begriff der Bildung geschaffen und zur Anerkennung gebracht. Sie haben mit Geist und Witz die Aufklärung bekämpft und zu ihrer Überwindung wesentlich beigetragen. Aber vielfach verirrten sie sich in ein phantastisches Traumleben; sie fanden vielfach ihre Lust am Geheimnisvollen und Abenteuerlichen. Nur in einzelnen hervorragenden Geistern, besonders in Schleiermacher, hat die Romantik eine maßvollere Gestalt angenommen und mit solcher in fruchtbarster Anregung gewirkt; bei ihnen hat sich das Leben reicher und voller gestaltet und hat eine breitere Basis erhalten. Hatte die Aufklärung in dem Genusse der eigenen Vortrefflichkeit geschwelgt, so tritt bei den Romantikern wieder lebhaft der geschichtliche Sinn hervor, aus welchem die Pflege der historischen und vergleichenden Wissenschaften hervorwächst. Aber in ihren Geschichtskonstruktionen wird mit der wirklichen Geschichte meist sehr willkürlich verfahren; schon Herder, der in diesem Punkte bereits mit der Romantik verwandt ist, hat in seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" mehr seine eigene Ideen der Geschichte untergelegt, als aus dieser die in dieses selbst lebenden geschöpft. Die Romantiker sind in dieser Hinsicht noch weiter gegangen; bei ihnen verschwand zuweilen die Geschichte ganz hinter den Konstruktionen, die aus irgend einer allgemeinen Idee oder manchmal sogar aus einem einzigen Motiv heraus entworfen waren. „Die Geschichte als Ganzes" ist für Schelling „eine fortgehende, allmählich sich enthüllende Offenbarung des Absoluten; der Mensch führt durch seine Geschichte einen fortgehenden Beweis vom Dasein Gottes". Die Geschichte ist bei Hegel Gott selbst, der Geist in seiner absoluten Entwicklung; die Natur ist die bloße Vorstufe des Geistes. Die Erörterung der Frage nach dem sittlichen Wert der Gemeinschaftsformen ist zweifellos ein Verdienst der Romantiker; nicht immer ist allerdings die Stellung der individuellen Sittlichkeit zur sozialen richtig bewertet worden. Bei Hegel war die Geschichtsphilosophie schließlich von der Religion ver-

schlungen worden; denn ist die Geschichte das Werden Gottes, als des Weltgeistes, so gehört schließlich alles zum Inhalt der Religion. Der bedeutsamste der Romantiker aber, der sie allerdings in wesentlichen Punkten überwunden hat, Schleiermacher, stellt diesem geschichtsphilosophischen Pantheismus eine andere, gleichfalls aus der Romantik erwachsene Anschauung entgegen, welche der Religion eine selbständige Stellung neben der Philosophie einräumt; von hier aus kommt er dann zu der Annahme der Unabhängigkeit von Religion und Moral.

93. Die Gedanken Fichtes und Schellings riefen in der ganzen gebildeten Welt Deutschlands eine gewaltige Aufregung hervor; denn sie waren eine heftige Polemik gegen die ganze Gedankenwelt der Zeit. Besonders erhob sich gegen sie ein heftiger Sturm seitens der Kirche; denn die Konsequenzen aus ihnen mußten die letzten Reste der traditionellen religiösen Gedanken über den Haufen werfen und der Philosophie Fichtes und Schellings den Ruf des Atheismus verschaffen. Da trat Schleiermacher (1768—1834) auf und nahm die sogenannten Atheisten vom Standpunkte und im Namen der Religion in Schutz. Er stand als Zögling der Herrnhuter Brüdergemeinde unter dem Einfluß des Pietismus, wodurch sein Geistesleben schon früh eine religiöse Grundlage erhielt; aber er lernte auch die Schriften der deutschen Aufklärung kennen und fügte so zu lebendiger Frömmigkeit, die durch die Lektüre der Schriften der großen Dichter gestärkt wurde, eine kritische Richtung, die ihn zu Plato, Aristoteles, Spinoza, Kant, Fichte, Schelling und Hegel führte. Der Pietismus konnte Schleiermacher infolge dieser Studien auf die Dauer nicht befriedigen; aber auch der Rationalismus nicht, den er auf der Universität Halle kennen lernte. Er sah bald ein, daß die starren Dogmen der Kirche die innere Entwicklung des religiösen Lebens nicht fördern, sondern unterdrücken; aber neben dem Verstand forderte in erster Linie Schleiermachers Gemüt durch die Religion Befriedigung. Nachdem er einige Zeit Hauslehrer gewesen war und als Mitglied des von Gedicke geleiteten Seminars für gelehrte Schulen Unterricht in der Waisenhausschule erteilt hatte, trat er als gereifter Mann in den Kreis der Romantiker ein, um bei ihnen Befriedigung für Verstand und Gemüt zu finden; er überwand die Einseitigkeiten und Übertreibungen der Romantiker durch seine lebendige Frömmigkeit und seinen kritischen Verstand. Als Prediger in Berlin ließ er 1799 ein Werkchen, das den Titel führte: „Über die Religion, Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern", erscheinen. Das Buch machte außerordentliches Aufsehen; noch niemals war vorher in einer solchen hinreißenden Sprache über Religion zu den Gebildeten, welche glaubten, ohne Religion leben oder sich durch das bloße Annehmen der kirchlichen Dogmen mit der Religion abfinden zu können, gesprochen worden. Schleiermacher geht darauf aus, die „reine Religion" oder die ihr im menschlichen Gemüte notwendig zugehörige Stelle zu entdecken, aber auch ihre Unabhängigkeit von aller Metaphysik zu begründen; Religion ist ihm das Gefühl der Einheit mit dem Ewigen und

Unendlichen, mit dem Weltgrunde, das Atemholen des endlichen Geistes im Unendlichen. Das Anschauen und Fühlen des Universums in seinem einheitlichen Charakter kann ein Mensch haben, ob er sich denselben mit Hilfe der Phantasie als ein persönliches Wesen setzt, oder ob ihm sein Verstand sagt, daß das Absolute nicht persönlich sein kann; aber die harmonische Bildung des Menschen muß sich im religiösen Leben vollenden. Die Beschäftigung mit der Religion führte Schleiermacher zur Ethik, welche er in den „Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre" (1803) streng wissenschaftlich und kritisch und vom geschichtlichen Boden aus bearbeitete; er kommt zu dem Ergebnis, daß im großen und ganzen die bisherige Sittenlehre, mit wenig Ausnahmen, verfehlt gewesen sei, indem bald die metaphysische Grundlage der Festigkeit und Unerschütterlichkeit entbehre, bald das ethische Prinzip selbst nicht haltbar sei oder doch nicht zu sicheren Ergebnissen führe. Schleiermacher sucht in seiner Kritik der bisherigen Sittenlehre nachzuweisen, daß es keiner ethischen Theorie bisher gelungen sei, das Eigene und Individuelle der Persönlichkeit zu einem Prinzip so zu verbinden, daß ein das höhere Bedürfnis des Einzelnen wie des Staates wahrhaft befriedigendes und in allen Teilen vollendetes System der Ethik aufgestellt worden wäre; von diesem Gesichtspunkt aus schrieb er seine „Philosophische Sittenlehre". Nur das ethische System hat nach ihm Anspruch auf wissenschaftlichen Charakter, das sich notwendig in dem einheitlichen Organismus des menschlichen Wesens erweist; aus ihm heraus erwächst alles Wissen, auch das ethische.

Schleiermachers Philosophie ist auf psychologischer Basis aufgebaut; sie gipfelt in der Ethik. Im allgemeinen schloß er sich in der Psychologie an Spinoza, Kant, Fichte und Schelling an; aber die Romantik gab seinen Anschauungen eine charakteristische Färbung. In der Erkenntnislehre (Dialektik) stimmt er mit den philosophischen Romantikern überein; denn Ausgangs- und Endpunkt ist auch bei ihm die Übereinstimmung vom Sein und Denken, die aber vom Menschen niemals erreicht wird, so daß wir Wissenschaften von der Natur (Physik) und solche vom Geist (Ethik) unterscheiden. Mit der Vegetation tritt nach ihm ein neues Prinzip in die Welt; es ordnet sich in der Belebung sowohl die chemischen Prozesse wie die mit der Bildung der Erde gegebene Gestaltung unter. Mit der Animalisation tritt wieder ein neues Prinzip ein; es ist die spezifische Beseelung, welche sich das vegetabilische Leben unterordnet. Das weiterhin eintretende intellektuelle Prinzip ordnet sich das vegetabilische und animalische Leben unter; es erzeugt aus sich neue Prinzipien, aus denen das sittliche Leben hervorgeht. Im Menschen, in dem der Gegensatz zwischen dem realen (Natur) und dem idealen Faktor (Geist) hervortritt, ist eine organische Funktion, in der uns in der Affektion der Organe (Sinne und Nerven, Gehirn) eine chaotische Mannigfaltigkeit der Eindrücke gegeben wird (Wahrnehmung), und eine intellektuelle Funktion, welche der Grund der Sonderung des Mannigfaltigen, der Quell der Einheit und Vielheit ist (Denken). Durch die Vereinigung der Denk-

tätigkeit und der Sinnentätigkeit kommt wirkliches Wissen zustande; der organischen Funktion entspricht das Reale, der intellektuellen das Ideale im Sein, daher in jedem Denkakt auch eine Verknüpfung des realen mit dem idealen Faktor des Seins gegeben ist. Das Wesen des Seins „an sich" zu ergründen, liegt außerhalb der Grenzen menschlichen Erkennens. Das wahre, auf dem Denken beruhende Wissen gibt sich in einem Überzeugungsgefühl der Erkenntnis von der Übereinstimmung des Denkens mit dem Sein kund; wir haben dann ein wirkliches Wissen von den Gegenständen, wenn wir das, was uns durch die organische Funktion als Sein gegeben wird, so erkennen, wie es von Menschen mit höchstem Bewußtsein überhaupt erkannt werden kann. Im reinen Denken überwiegt die intellektuelle Funktion, im Wahrnehmen die organische; im Gleichgewicht finden sich beide im selbstgenügsamen Anschauen. Das Wahrnehmen ist die erste Stufe des objektiven Bewußtseins; das Denken ist die höhere Stufe desselben. Das Wissen als Denken kann nur in den Formen des Begriffs und des Urteils vollzogen werden; das erstere kann man als spekulierendes, das letztere als empirisches bezeichnen. Weder die eine noch die andere Weise des Denkverfahrens führt allein zu wahrem Wissen; sondern die Methode aller Untersuchung muß empirisch, wobei die Induktion überwiegt, und spekulativ, wobei die Deduktion die Oberhand hat, sein. Sofern die Affektion in unserem eigenen Zustande eine Veränderung hervorruft und unser Bewußtsein sich auf diese Veränderungen richtet, entsteht in uns eine Empfindung oder ein Gefühlszustand; Empfindung und Gefühl repräsentieren das subjektive Bewußtsein, und zwar das Empfinden das niedere, das Gefühl das höhere, das unmittelbare Selbstbewußtsein. Wahrnehmen und Denken, Empfinden und Gefühl gehören zu den aufnehmenden Tätigkeiten (Rezeptivität); das Wollen, der zweite Grundfaktor unseres Seins, ist Sache der ausströmenden Tätigkeit (Spontaneität). Damit sind die Bestandteile unseres geistigen Seins erschöpft; wir dürfen aber diese Bestandteile nicht als Vermögen auffassen, wodurch die Einheit des Subjekts vernichtet würde, sondern als Teile einer einheitlichen Gesamtheit. Im Einzelmenschen sind Leib und Seele zu einer lebendigen Einheit verschmolzen; jeder Mensch hat aber eine besondere Individualität, die in sich berechtigt ist, da „jeder auf eigene Art die Menschheit darstellen soll". Neben den Einzelindividualitäten gibt es auch Massenindividualitäten, die sich in Rassen, Völkern, Familien und Geschlechtern darstellen. Die persönliche Differenz, welche die Eigentümlichkeit begründet, ruht auf dem „quantitativen Verhältnis der verschiedenen Funktionen, welche die Einheit des Einzelwesens ausmachen". Die geistige Differenz der Geschlechter gipfelt darin, daß im weiblichen Geschlecht eine große Bestimmtheit des Gefühls (subjektiven Bewußtseins) mit besonderer Virtuosität im Auffassen des Individuellen und Einzelnen sich zeigt, während beim Manne auf seiten der Rezeptivität das objektive Bewußtsein auf seiner Denkstufe vorwaltet und die Spontaneität stärker hervorzutreten pflegt. Zu den Verschiedenheiten, welche, abgesehen von der

Geschlechtsdifferenz, das Eigentümliche des Menschen ausmachen, gehören Talent, Neigung und Temperament; das Talent besteht in dem Überwiegen einer Funktion im Menschen über die andere, die Neigung in dem quantitativen Verhältnis einer Funktion „zu dem Gesamtgebiete, welchem sie angehört und worauf ihre Wirksamkeit sich erstreckt", das Temperament geht aus dem Verhältnis zwischen Rezeptivität und Spontaneität und dem Wechsel des gegenseitigen Verhaltens in den Zeitmomenten (schnell und langsam) hervor. Individuell verschieden, aber ethisch bestimmt ist der Charakter; der Charakterlose läßt sich einzig und allein von seinem Temperament als seiner Naturbestimmtheit beeinflussen, der Charakter dagegen hat in seiner geistigen Herrschaft über die Natur das Korrektiv für die Einseitigkeiten des Temperaments. Die Größe der Herrschaft der Vernunft über die Natur ist aber verschieden in den verschiedenen Individualitäten, in den Massen- und Einzelindividualitäten; sie ist bei den ersteren desto bestimmter und größer, je mehr eine leitende Idee im Gesamtbewußtsein herrscht. Wenn diese leitende Idee als von der Gemeinschaft zu leistende Aufgabe erfaßt wird, so wird der Einzelne um so mehr Charakter haben, je mehr er mit Bewußtsein seinen Teil dieser Aufgabe erkennt und zu leisten unternimmt.

Die Sittenlehre ist das spekulative Wissen um das Gesamtwirken der Vernunft auf die Natur; alles sittliche Handeln bzw. Wollen ist auf die Natur gerichtet und erstrebt Einheit von Vernunft und Natur in der Weise, daß erstere die letztere beherrscht. Da nun im menschlichen Organismus immer ein Ineinander von Natur und Vernunft gegeben ist, so hat es die Ethik mit dem Handeln des Geistes in dem Organismus zu tun, und erscheint so das Sittengesetz als das Naturgesetz des sittlichen Willens. Das Böse rührt von der unvollständigen Beherrschung der niederen Kräfte durch die als Wille gefaßte Vernunft her; die Sünde ist nur Unvermögen, nicht Verkehrung der menschlichen Natur. Jeder Einzelne hat jedesmal mit seiner ganzen sittlichen Kraft das möglichst Größte zur Lösung der sittlichen Gesamtaufgabe in der Gemeinschaft mit allen zu bewirken. Die sittliche Aufgabe besteht daher für den Einzelnen zunächst in der vollendeten Ausbildung des Individuums, welches in dem Gleichgewicht seiner verschiedenen Kräfte sein inneres Wesen auszuleben hat; so hat also jeder Mensch eine persönliche Aufgabe, eine Bestimmung, und er erfüllt dieselbe in einer persönlichen Durchbildung, welche alle Momente des gemeinsamen Kulturlebens auf den einheitlichen Zweck der individuellen Vollendung zu beziehen hat. Die sittliche Entwicklung eines Individuums ist daher nur auf der breiten Basis des allgemeinen Kulturlebens möglich und besteht in der persönlichen Verarbeitung all der Momente, welche dieses bietet; das reife sittliche Individuum muß sich mit der Gesamtheit eins wissen, in ihm muß die Vernunft mit der Natur eins sein. Die harmonische Ausbildung der ganzen Persönlichkeit vollendet sich darin, daß dieselbe sich in der ganzen Ausdehnung seines Wesens von dem göttlichen Urgrunde abhängig fühlt; das fromme Gefühl, die Wurzel

aller Religion, ist demnach der Schlußstein in der harmonischen Ausbildung des Individuums. Fortgepflanzt wird das Sittliche in der Gesamtheit der handelnden Menschen von Generation zu Generation durch die sittlichen Gemeinschaften; sie sind der objektive Niederschlag aller subjektiven, durch das Handeln des Einzelnen bedingten Sittlichkeit oder sittlichen Güter. Dadurch entstehen als sittliche Gemeinschaften der Staat, die freie Geselligkeit, die Gemeinschaft des Wissens und die Kirche. Die erziehende Gemeinschaft umfaßt eigentlich alle vier Gemeinschaften; denn alle haben die Aufgabe, die Güter zu erhalten, zu vervollkommnen, den Nachkommen zu überliefern und diese dafür zu erziehen. Wie aber alle genannten Gemeinschaften aus der Familie hervorgewachsen sind, so muß auch der Einzelne aus der Familie heraus in die vier Gemeinschaften hereinwachsen; sie ist die Stätte, wo die ältere Generation auf die jüngere einwirkt und so die eigentliche Erziehung stattfindet. Es ist nicht notwendig, daß wir das uns im Sittengesetz als höchstes Gut Vorschwebende wirklich erreichen; es ist ein von uns gebildetes Ideal, das durch völlig begreifliche Erregung von Wertgefühlen auf uns wirkt. Auch das sittliche Leben ist ein Werk der Erfahrungswelt, umschlossen von denselben Grenzen der menschlichen Erkenntnis wie diese; dadurch aber wird es ein lebendiges Wirken und Geschehen in der Welt und im Gemüte des Menschen, und die empirische Individualität erhält für das Sittliche eine ausschlaggebende Bedeutung. Das Band aller Gemeinschaft ist nämlich das Streben, die eigene Individualität zu bilden durch das Verständnis anderer, und wiederum sich andern zu erschließen in der Gemeinschaft. „Jede große Masse von Menschen bildet ein gemeinsames geistiges Leben; wo dies bis zu einem gewissen Punkte entwickelt ist, entsteht ein großes lebendiges Ganzes: der Staat"; in diese Gemeinschaft wächst der Mensch unter dem Einfluß der Gemeinschaft selbst hinein. Durch den Einfluß der älteren Generation auf die jüngere soll das heranwachsende Geschlecht „tüchtig werden, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten". Wäre das nicht der Fall, so müßte die folgende Generation wieder von vorn anfangen und etwas tun, was vorher schon getan ist; es kommt daher darauf an, die jüngere Generation bald dahin zu bringen, „auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können". Daher ist dieses „Einwirken auf das jüngere Geschlecht ein Teil der sittlichen Aufgabe der menschlichen Gemeinschaft; vermöge des Selbsterhaltungstriebes muß die Gemeinschaft sorgen, daß die spätere Generation die jetzige ersetze, vermöge des Bildungstriebes, daß die jüngere Generation noch weiter entwickelt werde, weil die Gemeinschaft nur dadurch entwickelt werden kann". Das Schaffen und immer reinere Ausgestalten der Gemeinschaften ist der eigentliche Zweck der Menschheit, den sie als ihr sittliches Ideal erkennt; das sittliche Fördern der Einzelnen ist der einzige und rechte Zweck aller menschlichen Gemeinschaften.

Diese Ideale, die sich Schleiermacher bildete, geben für ihn

dem Leben seinen eigentlichen Wert; er glaubte an sie und an das Ziel aller Arbeit der Menschen, die Erhöhung der sittlichen Gemeinschaft. Er will nicht nur das sittliche Leben darstellen, sondern will sich eine Weltanschauung bilden, die einerseits erklärt, warum dies sittliche Leben da ist, anderseits ein Weltbild entwirft, das der Tatsache entspricht, daß das sittliche Leben das Wichtigste für den Menschen ist; daher soll überall die Welt dem sittlichen Werden dienen. Das Fundament aber, auf dem alles ruht, ist die Frömmigkeit; das ist allerdings keine theoretisch bewiesene, sondern eine praktisch geglaubte Deutung der Welt. Der Fromme läßt das Geschehen der Welt, ihr Werden in Natur und Menschheit, sein Schicksal und die Geschichte, alles an sich vorüberziehen und beobachtet es so genau wie sein eigenes Werden und Handeln und die Taten der Menschen; wie sich aus den inneren und äußeren Taten eines Menschen das Bild des Wesens derselben bildet, so bildet sich bei der Beobachtung der Welt in ihm das Bild eines einheitlichen geistigen Wesens, das die ganze Welt durchdringt und beherrscht.

Die Religion ist kein Wissen im Sinne der Verstandeserkenntnis; sie ist vielmehr „Anschauung und Gefühl". Es ist das Gemüt des Menschen, wodurch der Mensch sich des absoluten Weltgrundes, Gottes, unmittelbar gewiß wird und das Universum als ein geistiges Wesen anschaut, das sich im Leben der Welt in seiner Eigenart darstellt; „alle Begebenheiten in der Welt als Handlungen eines Gottes vorstellen, das ist Religion". Ein geistiges Wesen wird wie bei anderen Menschen so auch in der Welt nur erkannt und verstanden nach Analogie des eigenen geistigen Wesens; die göttliche Anschauung kann also nur der haben, der sich selbst gefunden hat. Wer sich aber selbst gefunden hat, der schaut auch andere an und liebt sie; so sind zwar Religion und Sittlichkeit verschieden, aber ihre Wurzeln im menschlichen Gemüte sind so eng miteinander verbunden, daß eine zur andern führt. Das Universum gestaltet den Menschen als bestimmtes Individuum und wirkt auf es durch Ereignisse und Verhältnisse, die der Mensch nicht bestimmen kann; die Frömmigkeit gibt dem Menschen das Gefühl, daß sein Streben, eine eigenartige Individualität zu sein, mit dem Wirken des Universums in Einklang steht und so trotz alles Einflusses von außen sich die Ausbildung seiner Eigenart, seines Charakters zum Ziele, zum stärksten Beweggrunde seines Willens, zum höchsten Gute machen kann, soll und muß und auch dieses Ziel erreichen kann, weil das Universum ihn dazu schuf und bestimmte. Um das Universum immer besser verstehen zu können, schließt sich der Mensch mit allen zusammen, die es auf irgend eine Art auch verstanden haben; so entsteht eine religiöse Gemeinschaft, eine wahre Kirche.

Der Gedanke Schleiermachers, daß die Religion das Erzeugnis des Gefühls und nicht des Verstandes sei, war nicht neu; wir finden ihn bei den Mystikern, dem Pietismus, bei Herder, Jakobi und Rousseau. Aber niemals vorher ist er so klar und scharf hervorgetreten als bei Schleiermacher; er erst hat das Gebiet der Religion scharf abgegrenzt von dem

der Philosophie und namentlich von der Moral. Die Metaphysik hat die Erkenntnis der Welt, die Moral das Handeln in der Welt zum Inhalt; Religion aber ist das Gefühl der schlechthinigen Abhängigkeit. Von dieser Auffassung aus hätte Schleiermacher zur Aufhebung jeder positiven Religion gelangen müssen; diese Konsequenzen hat er aber nicht gezogen, wodurch ein Widerspruch in seiner Weltanschauung entsteht. Die Kritik der Schleiermacherschen Philosophie wird daher hier einsetzen müssen; sie muß darauf hinweisen, daß sich in einer Philosophie als Welt- und Lebensanschauung Philosophie, Religion und Moral nicht so scharf voneinander trennen lassen wie bei Schleiermacher. Die Philosophie muß uns über die Gesamtheit unserer äußeren und inneren Erlebnisse in einer befriedigenden, mit dem jeweiligen Zustande unserer Erkenntnis auf allen Gebieten übereinstimmenden Weise orientieren; daher kann man aus ihr weder die religiösen noch die moralischen Probleme ganz ausschließen. Ebensowenig ist die Moral in ihrer Entwicklung völlig unabhängig von der Religion; gerade wenn sie die Tatsachen des sittlichen Lebens in ihrer konkreten Mannigfaltigkeit betrachtet, so kann sie den Einfluß der Religion auf die Moral nicht verkennen. Die Moral wird bei Schleiermacher von diesem Widerspruch nicht berührt; denn sie ist bei ihm von der Religion unabhängig. Sie muß infolgedessen sich auf das Gebiet der wirklichen Welt beschränken; dadurch aber erhält sie im Gegensatz zu Kant einen Inhalt. Die konkrete Einzelpersönlichkeit mit ihren individuell bestimmten Anlagen und Kräften ist es, an die sich das Sittengebot richtet; das Sittliche bleibt nur universell insoweit, als die menschliche Natur eine übereinstimmende ist. Der Wert der spezifischen sittlichen Richtung der Persönlichkeit liegt aber darin, daß sie in der Gesamtheit sittlicher Bildungen eine bestimmte, nur ihr eigentümliche Stellung einnimmt, womit die hohe ethische Bedeutung des Berufs zusammenhängt; darum hat bei Schleiermacher das Ganze der sittlichen Kultur, wie es in Gesellschaft, Staat und Menschheit zur Verwirklichung kommt, einen höheren Wert als die Einzelpersönlichkeit.

Schleiermacher wurde der Philosophie vorwiegend durch das Bedürfnis nach religiöser und sittlicher Erkenntnis zugeführt; seine philosophischen Bestrebungen finden durch dieses Bedürfnis ihre Begrenzung, ihre Licht- und Schattenseiten. Trotz alles Zusammenhangs derselben mit der über Kant hinausgehenden Zeitphilosophie (Aufhebung des Gegensatzes von Natur und Geist, Realem und Idealem) ist doch bei Schleiermacher ein durchgreifender Unterschied von derselben und eine starke Zurücklenkung auf Kant (Unterordnung der Materie unter den Geist; Unerkennbarkeit des Transzendenten, das aber anerkannt werden muß; Anerkennung der Gleichberechtigung der induktiven und deduktiven Methode; Ausgehen von den Daten des Bewußtseins; Trennung von Sinnlichkeit und Verstand usw.) deutlich zu erkennen. Aber zu dem „Ideal der Vernunft" verhält er sich ganz anders als Kant; er verzichtet zwar wie dieser auf die wissenschaftliche Erkenntnis desselben, gründet aber die be-

Kunstwerk erscheinen. Deshalb kann der Mensch die Gottheit aus der Welt, ihrem Kunstwerk, mit Hilfe der Phantasie erkennen; die Phantasie ist das Organ des Menschen für die Gottheit. Der treibende Grundgedanke der romantischen Auffassung ist daher die Erklärung des unbedingten Rechts der Phantasie auf poetischem Gebiete; nur die Phantasie soll hier herrschen, nicht künstlerische Einsicht. „Alles Leben", sagt Schlegel, „ist in seinem ersten Ursprunge nach nicht natürlich, sondern göttlich und menschlich, denn es muß aus der Liebe entspringen"; ehe das Leben ward, war die Liebe, denn „Gott ist die Liebe". Von hier aus treibt Schlegels Philosophie ins Uferlose des Mystizismus auf der einen Seite und in die Beschränkung des Katholizismus auf der andern; fern von allem kirchlich-dogmatischen Standpunkte treibt sie infolgedessen die überzeugtesten und ehrlichsten Romantiker in die Arme der katholischen Kirche. Trotzdem sind die Romantiker Genußfreudige und Lebensbejaher und wollen es sein; aber der höchste Lebensgenuß ist der geistig-künstlerische. „Wir alle, die wir Menschen sind, haben immer und ewig keinen andern Gegenstand und keinen andern Stoff aller Tätigkeit und aller Freude, als das eine Gedicht der Gottheit, dessen Teil und Blüte auch wir sind — die Erde; die Musik des unendlichen Spielwerkes zu vernehmen, die Schönheit des Gedichts zu verstehen sind wir fähig, weil auch ein Teil des Dichtens, ein Funke seines schaffenden Geistes in uns lebt und tief unter der Asche der selbstgemachten Unvernunft mit heimlicher Gewalt zu glühen niemals aufgehört hat." Die Menschheit als geistiges Ganzes ist ein großes Individuum, ein lebendiger und wachsender Organismus, der einen göttlichen Keim frei zu entfalten bestimmt ist; in dieser Person der Menschheit ist Gott Mensch geworden. Die Menschheit entfaltet den in sie gelegten göttlichen Keim, indem sie sich ihrem geistigen Streben und Triebe gemäß emporbaut; „hier ist alles in beständigem Fortschreiten, und nichts kann verloren gehen. Hier ist die steigende Vervollkommnung und der natürliche Kreislauf der Bildung"; das ist eine Tatsache, die nie vollendet werden kann. Alles Denken und Streben hat nur ein Ziel: „zu schauen, was die Welt im Innersten zusammenhält", die All-Einheit, die Gottheit; alles geistige Werden steht also im Dienste der Religion, der „Weltseele der Bildung". Bildung ist Streben des Menschen nach dem Unendlichen durch Entfaltung der in ihm liegenden unendlichen, göttlichen Vermögen; so tritt sie bei der Menschheit wie beim Einzelmenschen auf. „Die Individualität ist das Ursprüngliche und Ewige im Menschen"; sie treibt nach Entwicklung, nach oben. Der eigentümliche geistige Trieb, der jedem Menschen seinen eigenen Weg weist, ist die „Stimme der Gottheit"; durch ihn erhält der Einzelne als Teil des großen Ganzen seine bestimmte Aufgabe im Weltorganismus. Er kann seine Individualität nur entfalten, wenn er sie mit allen Kräften aufs Ganze bezieht; nur dadurch, daß jeder „seinen Teil an das große Ganze auf die bestimmteste Weise anzuschließen strebt", kann er seine Individualität ausbilden und im ganzen behaupten. Es gibt für den Menschen nur eine Pflicht, nämlich die ehrliche, fröhliche

Ausbildung aller in ihm schlummernden Eigentümlichkeiten; freie Ausbildung, Moral und Religion gehören für die Romantiker aufs engste zusammen, denn sie betreffen alle drei die Entwicklung unseres innersten „geheimen Daseins" und unser Verhältnis zum Welträtsel und zur All-Einheit. „Das kann nicht geschehen, ohne das Leben mit der Poesie und der Philosophie in Verbindung zu setzen; nur dadurch ist es möglich, dem Einzigen, was Wert hat, Sicherheit und Dauer zu geben, soweit es in unserer Macht ist". Das Einzige, was Wert hat, ist aber das individuelle Verhältnis zur Gottheit, das Streben, den göttlichen Funken unserer Individualität oder „Tugend" in uns nicht verlöschen zu lassen. Nicht in dem Pflichtgebot Kants, sondern in dem Erkenntnistrieb hat nach den Romantikern der Mensch „die Stimme der Gottheit"; nicht durch Selbstüberwindung, sondern durch Selbstentfaltung gelangt er zum Ziel. Die Menschheit strebt auf dreifache Weise diesem Ziele zu. Sie blickt in sich auf den göttlichen Teil; sie geht auf Selbsterkenntnis, ist individuell. Sie blickt auf die Natur als die Verkörperung der Gottheit; sie geht auf Natur- und Welterkenntnis, ist universell. Sie blickt endlich auf das Ganze, die absolute Gottheit und All-Einheit; sie strebt nach All- und Gotteserkenntnis, ist transzendent. In diesen drei Richtungen sind „alle Sphären der allgemeinen Bildung" eingeschlossen; sie dienen dem einen ursprünglichen und ewigen Ziel der Menschheit. Der Selbsterkenntnis dient die Geschichte; die Romantiker sind daher begeisterte Historiker, denen wir neben Herder und Schiller die Grundfesten der modernen Geschichtswissenschaft verdanken. Das deutsche Mittelalter wird in Kunst und Leben von ihnen ausgegraben und neu belebt; alles, was zur Vorgeschichte des Geschlechts gehört, wurde mit liebevoller Sorgfalt gesammelt und der Nation wiedergegeben. Aber nicht die einzelnen Tatsachen und ihre zeitliche Folge machen bei ihnen die Geschichte wirklich wertvoll, sondern einzig und allein die diesen Tatsachen zugrunde liegende Tendenz der Entwicklung; die Geschichte soll uns „den Genius des Zeitalters" erkennen lassen, die Bedeutung der Gegenwart aus der Vergangenheit erläutern und von der Richtung der Gesamtentfaltung in der Zukunft eine Ahnung geben. Da aber die heutigen Menschen als höchstes Produkt eines sich entwickelnden Organismus ihre Vorgeschichte, die Geschichte ihrer Ahnen, in sich tragen, so müssen sie, um die Richtung der Entwicklung des Menschengeschlechts zu verstehen, in sich selbst blicken; sie müssen ihren eigenen Entwicklungsgang betrachten und verstehen, weil sich in ihm der der Menschheit widerspiegelt. Der Natur- und Welterkenntnis dient die pragmatische Wissenschaft; ihr Ziel ist, die eine Wirklichkeit als einheitliches, von einem göttlichen Mittelpunkt bedingtes Ganzes zu erfassen. Ganz transzendent ist nur die Philosophie; sie ist die eigentlichste, unmittelbarste Beziehung des Menschen auf die Gottheit, das Unendliche, weshalb nur sie zur Religion führt.

In der ganzen romantischen Welt- und Lebensanschauung, so schöne und wahre Gedanken sie auch enthält, finden wir einen Überschwang an

daher die Dinge in ihrer Beschaffenheit kennen, ehe ihnen noch durch Unterhaltungen und durch Diskutieren über sie eine bloß gerüchtweise Kunde wurde. Jedenfalls freue ich mich, daß ich, auf dem Wege fortschreitend, mich früh daran gewöhnt habe, nicht bei Worten stehen zu bleiben, sondern den Anblick und die Kenntnis, welche eigene Anschauung der Dinge erzeugt, bei weitem dem Schall der Worte vorzuziehen. Auf diese Weise kam ich dahin, mich später zu hüten, Worte für Tatsachen hinzunehmen. Der Natur unseres Intellekts zufolge sollen die Begriffe durch Abstraktion aus den Anschauungen entstehen, mithin diese früher sein als jene. Wenn es nun wirklich diesen Gang nimmt, wie es der Fall ist bei dem, der bloß die eigene Erfahrung zum Lehrer und zum Buche hat, so weiß der Mensch ganz gut, welche Anschauungen es sind, die unter jeden seiner Begriffe gehören und von denselben vertreten werden; er kennt beide genau und behandelt demnach alles ihm Vorkommende richtig. Wir können diesen Weg die natürliche Erziehung nennen. Hingegen bei der künstlichen Erziehung wird durch Vorsagen, Lehren und Lesen der Kopf voll Begriffe gepfropft, bevor noch eine irgend ausgebreitete Bekanntschaft mit der anschaulichen Welt da ist. Die Anschauung zu den allgemeinen Begriffen soll nun die Welt nachbringen: bis dahin aber werden dieselben falsch angewendet und demnach die Dinge und Menschen falsch beurteilt, falsch gesehen, falsch behandelt. So geschieht es, daß die Erziehung schiefe Köpfe macht, und daher kommt es, daß wir in der Jugend, nach langem Lernen und Lesen, oft teils einfältig, teils verschroben in die Welt treten und nun bald ängstlich, bald vermessen uns darin benehmen, weil wir den Kopf voll Begriffe haben, die wir jetzt anzuwenden bemüht sind, aber fast immer sie verkehrt anwenden." Was die Schulbildung bei Schopenhauer in der von ihm angegebenen Hinsicht gesündigt hatte, das hatten die Reisen wenigstens zum Teil wieder gut gemacht; sie hatten auch einen solchen Wissensdurst in ihm erzeugt, daß er als Kaufmannslehrling nach Kräften Zeit zu erlisten suchte, um sich für die Gelehrtenlaufbahn vorzubereiten. Durch die Nötigung, in dem ihm verhaßten kaufmännischen Beruf noch längere Zeit zu verbleiben, wurde die in ihm vorhandene und vom Vater ererbte Anlage zu düsterer Stimmung entwickelt. Nachdem er die versäumte Gymnasialbildung sich noch erworben hatte, studierte er Naturwissenschaften und Philosophie; in letzterer beschäftigte er sich erst mit Plato, dann wandte er sich Kant und weiterhin Aristoteles, Spinoza u. a. zu. Von Fichte, den er in Berlin hörte, stieß ihn das Dogmatische des Inhalts und das Rhetorische der Form seiner Lehre ab; Schleiermachers Vorlesungen ließen ihn gleichgültig; Hegel lernte er nur oberflächlich kennen. In der Entwicklung seiner philosophischen Ansichten suchte er Platos Lehre von den unsterblichen Urbildern der vergänglichen Dinge mit Kants Theorie der Erkenntnis zu versöhnen; entschieden tritt er dem absoluten Idealismus wie dem absoluten Realismus (Materialismus) entgegen. Keine Tat, davon geht er aus, geschieht in der Welt ohne zureichenden Grund; sucht man denselben, so kommt man zum Begreifen

der Tat, zur Begründung und zur Verbindung der philosophischen Behauptungen. „Die Sinne liefern nichts weiter als den rohen Stoff, welchen allererst der Verstand mittelst der einfachen Formen Raum, Zeit und Kausalität in die objektive Auffassung einer gesetzmäßig geregelten Körperwelt umarbeitet; demnach ist unsere alltägliche, empirische Anschauung eine intellektuelle." Vielfache Anregung erhielt er weiterhin von Goethe; aber er war ihm zu sehr Realist. Schopenhauers Werk: „Die Welt als Wille und Vorstellung" (1818) konnte infolge der Herrschaft der Hegelschen Philosophie nicht zur Geltung kommen; dadurch, sowie durch das Mißgeschick, das er als Universitätslehrer, durch Familienverhältnisse und durch den teilweisen Verlust des Gehörs erleiden mußte, vergrößerte sich seine pessimistische Stimmung immer mehr. Er wandte sich immer mehr ab von der Welt und zog sich in die Einsamkeit zurück; dadurch wandte er sich auch in seiner Philosophie vom Realismus immer mehr ab und dem Idealismus zu, ohne sich jedoch an Fichte, Schelling und Hegel anzuschließen; zu diesem Idealismus gesellte sich der Pessimismus. Er arbeitete fortgesetzt an dem Ausbau seiner Philosophie in der angegebenen Richtung und faßte die Ergebnisse in den „Parerga und Paralipomena" (1851) zusammen; erst diese Schrift fand bei den Literaten und Weltleuten, dann aber auch bei den Philosophen Beachtung und zog auch die anderen Schriften in den Kreis derselben. Denn in den fünfziger Jahren zog infolge der Enttäuschung des deutschen Volkes im politischen Leben der Pessimismus in Deutschland ein; da war Stimmung für Schopenhauers Schriften, die infolgedessen auch in die breiteren Schichten des Volkes eindrangen. Eine Mischung Hegelscher und Schopenhauerscher Elemente mit den Ergebnissen der modernen Naturforschung enthält die der Gegenwart angehörende Philosophie E. v. Hartmanns.

Die Erkenntnis, so lehrt Schopenhauers Philosophie, beginnt mit dem Eindruck, d. h. mit einer in unseren Sinnesorganen durch äußere Ursache hervorgerufene Veränderung; das Wesen dieser Ursache kennen wir jedoch nicht. Die Anschauung (Vorstellung), d. h. die unmittelbare Wahrnehmung eines Objekts beginnt mit der Anwendung der Raum- und Zeitbegriffe durch den Verstand auf den Eindruck; da wir aber nicht wissen, inwieweit diese Anschauung einer außerhalb von uns befindlichen Wirklichkeit entspricht, so kennen wir von der Welt nur, was wir uns von ihr vorstellen. Unsere Erkenntnis ist also völlig subjektiv; die Welt existiert nur in uns und für uns und nicht von uns unabhängig; sie ist nur mittelst der Raum- und Zeitbegriffe aus den Eindrücken von außen in uns geschaffen worden, die man also als die Ursache, die Kausalität, bezeichnen muß. Die Materie „ist durch und durch nichts als Kausalität; ihr Sein ist ihr Wirken". Die Anschauungen liefern den realen Gehalt unseres Denkens; wo sie fehlen, haben wir nicht Begriffe, sondern nur Worte im Kopfe. Dadurch kommt aber „keine wirklich neue Erkenntnis in die Welt; diese wird nur im Augenblick der Anschauung, der unmittelbaren Auffassung einer wirklich neuen Seite der Dinge erzeugt". Die Welt ist

Vorstellung; wenn außer der Vorstellung noch etwas existiert, so muß sich dasselbe von der Vorstellung unterscheiden und darf nicht den gleichen Gesetzen wie sie unterworfen sein. Das ist beim Willen der Fall; er ist der Trieb zum Leben und zum Handeln, der jedem Geschöpfe innewohnt. Dieser Wille ist das Ding an sich; er erhält und regiert die Welt und bestimmt die Individualität. „In den mannigfaltigsten Gestalten des Menschenlebens und dem unaufhörlichen Wechsel der Begebenheiten" ist als „das Bleibende und Wesentliche nur die Idee" zu „betrachten, in welcher der Wille zum Leben seine vollkommenste Objektivität hat". Die Kunst hat ihren Ursprung in der Erkenntnis der Ideen; ihr Zweck besteht in der Mitteilung dieser Erkenntnis. Sie ist die Vorstellung von der Welt in dem, was sie Bleibendes hat; denn der Künstler schaut nur das Wesentliche, die Idee, in der Welt und verwirklicht sie in seinen Werken. Der Dichter „hat die Idee der Menschheit von irgend einer bestimmten, eben darzustellenden Seite aufgefaßt; das Wesen seines eigenen Selbst ist es, was sich in ihr objektiviert".

Der Wille, das Lebensprinzip, entwickelt sich also durch die ganze Stufenleiter der Wesen hindurch in vielfachen Formen und Gestalten und wird schließlich in der Kunst seiner selbst bewußt; sie erlöst den Menschen zeitweilig vom Joche des Willens. Zur völligen Befreiung des Menschen aber ist es nötig, daß der durch Lebenserfahrung und beharrliche Verstandesübung erleuchtete Wille seiner Macht über ihn gänzlich entsage; das aber kann nur ein freier Wille. Der an sich freie Wille ist durch seine Betätigung in der Welt, in seiner Erscheinung bestimmt und beeinflußt; die Handlung hängt von Motiven ab, und diese sind vom Charakter bedingt. Der Charakter zeigt sich darin, daß der Mensch nicht bloß will und kann, sondern auch weiß, was er will und kann, d. h. strebt. Wird das Streben gehemmt, so verwandelt es sich in Leiden; erreicht es seinen Zweck, so verschafft es Befriedigung. Diese ist aber nur von kurzer Dauer; denn es besteht ein fortgesetztes Streben, welches, selbst wenn es von Glück und Erfolg gekrönt wäre, Unruhe und somit Leiden verursacht. Der Weise hat erkannt, daß es in der Natur des menschlichen Wesens liegt, daß der Mensch niemals volle Befriedigung hat; deshalb widmet er sich einem hohen Ziele, das er zwar niemals erreichen wird, das ihn aber die kleinen Sorgen wenigstens zeitweise vergessen läßt. Die Natur sorgt nur für die Gattung, welche der Idee, in der sich der Wille äußert, entspricht; die Vernichtung des Individuums ist ihr gleichgültig. „Die Gattung allein hat unendliches Leben und ist daher unendlicher Wünsche, unendlicher Befriedigung und unendlicher Schmerzen fähig"; in ihr kommt daher die Bejahung des Willens in der physischen Ordnung zur Geltung. In der sittlichen Ordnung befindet sich das Individuum im Kampfe mit andern Individuen derselben Gattung, die alle tatsächlich oder nur anscheinend ein gleiches Recht auf die Güter haben, welche die Natur vor ihnen ausgebreitet hat; geleitet wird dieser Kampf vom Egoismus, der als Gefühl des gesamten Willens im Individuum auftritt.

Der Willensbejahung in der Gattung steht die Willensverneinung gegenüber, welche bis zur Selbstverleugnung geht; in ihren edlen Formen macht sie das allgemeine Wohl zum Ziel des Willens. Das hierbei hervortretende Mitleid, „welches die Leiden der ganzen Welt zu seinen eigenen macht, kommt der Verneinung des Willens in moralischer Hinsicht gleich; in letzter Linie läuft es auf gänzliche Willenlosigkeit hinaus und macht die Selbstverleugnung zur Askese".

Schopenhauers ganze Philosophie hat es eigentlich mit der Lösung des ethischen Problems zu tun; sie steht im Dienste der Ethik. „Unser philosophisches Bestreben kann bloß dahin gehen, das Handeln des Menschen, die so verschiedenen, ja entgegengesetzten Maximen, deren lebendiger Ausdruck es ist, zu deuten und zu erklären". Die verschiedenen ethischen Systeme setzen stets die Glückseligkeit mit der Tugend in irgend eine Verbindung; der Wert des Handelns liegt bei ihnen also ganz in dieser Welt. Für Schopenhauer aber liegt die Quelle der Moralität eigentlich schon über der Natur hinaus, weshalb sie mit den Aussagen derselben, dem natürlichen Willen, in Widerspruch steht und zur Aufhebung desselben führt. „Nur wenn das Wesen des Menschen sein eigener Wille, mithin er, im strengsten Sinne, sein eigenes Werk ist, sind seine Taten ganz sein und ihm zuzurechnen; sobald er hingegen einen andern Ursprung hat, oder das Werk eines von ihm verschiedenen Wesens ist, fällt alle seine Schuld zurück auf diesen Ursprung oder Urheber. Die Kraft, welche das Phänomen der Welt hervorbringt, mithin die Beschaffenheit derselben bestimmt, in Verbindung zu setzen mit der Moralität der Gesinnung und dadurch eine moralische Weltordnung als Grundlage der physischen nachzuweisen, das ist seit Sokrates das Problem der Philosophie gewesen." Diese Aufgabe löst sie nach Schopenhauer, wenn sie den Willen als das Ding an sich ansieht; denn er ist „das einzig uns unmittelbar Bekannte und nicht wie alles übrige bloß in der Vorstellung gegeben". Der Willensakt des Menschen ist allemal auf einen Gegenstand gerichtet und läßt sich nur in Beziehung auf einen solchen denken; das ist das Motiv, welches den Willensakt im Menschen hervorruft. Der an sich erkenntnislose und nur seinen blinden Drang darstellende Wille erhält durch die Welt der Vorstellung „die Erkenntnis von seinem Wollen und von dem, was es sei, das er will, daß es nämlich nichts anderes sei als diese Welt, das Leben, gerade so, wie es da steht". Dieses Leben mit seinem endlosen Streben ist aber für das Individuum fortgesetztes Leiden; also muß der Wille des Individuums auf Verneinung gerichtet sein. Alle Handlungen des Menschen, welche als Ausfluß seines Willens auf Erhaltung dieses nur Leiden verursachenden, wert- und nutzlosen Seins gerichtet sind, sind nicht moralisch; schon der erkenntnislose Wille in der Natur ist verwerflich, noch mehr muß dies hinsichtlich der Betätigung des Willens mit Erkenntnis, wie eben solche seitens des Menschen erfolgt und nur diesem möglich ist, der Fall sein. Daher kann nur die Verneinung des Willens im Mitleid moralischen Wert beanspruchen; das Mitleid will das fremde

Wohl, selbst unter Aufopferung des eigenen. Unsere Handlungen gehen aus unserem eigenen Willen, der durch die Betätigung in der Welt in seiner Erscheinung bestimmt und beeinflußt wird und somit von unserem Charakter abhängig ist, hervor; sie sind infolgedessen „von einem Bewußtsein der Eigenmächtigkeit und Ursprünglichkeit begleitet, vermöge dessen wir sie als unser Werk erkennen, und jeder mit untrüglicher Gewißheit sie als den wirklichen Träger seiner Taten und für dieselben sich moralisch verantwortlich fühlt; da nun aber die Verantwortlichkeit eine Möglichkeit, anders gehandelt zu haben, mithin Freiheit, auf irgend eine Weise voraussetzt, so liegt im Bewußtsein der Verantwortlichkeit mittelbar auch das der Freiheit. Der Charakter des Menschen", durch welchen der Wille bestimmt wird, „ist unveränderlich; die Motive wirken mit Notwendigkeit." Aber sie haben durch die Erkenntnis hindurchzugehen, welche der mannigfaltigsten Erweiterung und der immerwährenden Berichtigung in unzähligen Graden fähig ist; „dahin arbeitet alle Erziehung". Allein in der Erkenntnis liegt die Sphäre und der Bereich aller Besserung und Veredelung; „die Ausbildung der Vernunft durch Kenntnisse und Einsichten jeder Art ist dadurch moralisch wichtig, daß sie Motiven, für welche ohne sie der Mensch verschlossen bliebe, den Zugang öffnet. Durch Motive läßt sich Legalität erzwingen, nicht Moralität; man kann das Handeln umgestalten, nicht aber das eigentliche Wollen, welchem allein moralischer Wert zukommt". Da also der Charakter „schlechterdings unveränderlich ist", so ist „eigentliche moralische Besserung gar nicht möglich".

Die Philosophie Schopenhauers entspringt einer einzigen Quelle, der Theorie des Willens; aus ihr geht die Lösung des ethischen Problems hervor. Diese Theorie des Willens enthält ohne Zweifel manche Wahrheit; aber sie fordert auch die Kritik heraus. Zu beklagen ist, daß Schopenhauer den Geist in zwei Stücke zerreißt, in Intellekt und Willen, die völlig unabhängig voneinander sind; dadurch sind viele Unklarheiten in seine Philosophie gekommen. Der Intellekt ist für ihn eine Funktion des Gehirns; das Gehirn hält er für ein Sichtbarwerden des Willens, demnach ist der Intellekt eine Funktion des Willens. Dieser Wille aber soll nach Schopenhauer nicht einer Gehirntätigkeit, sondern der Muskelkontraktion entsprechen; hier zeigt sich bei Schopenhauer ein Mangel an physiologisch-psychologischer Erkenntnis, der sich durch den damaligen Stand der betreffenden Wissenschaften nicht erklären läßt. Infolge dieser unklaren Auffassung des Verhältnisses von Intellekt und Willen, die in letzter Linie auf das Fehlen des Gefühls in Schopenhauers Psychologie zurückzuführen ist, leidet auch Schopenhauers Lehre von der Willensfreiheit an Unklarheit; sie läßt sich schwer mit dem erkenntnistheoretischen Teil seiner Philosophie in Einklang bringen. Sein Verstand hat es klar erkannt, daß von einer absoluten Freiheit des Handelns keine Rede sein kann; aber sein Gefühl sträubt sich dagegen, daß kein Mensch für sein Tun verantwortlich sei, zumal dadurch seiner in der Ethik gipfelnden Philosophie der Boden entzogen worden wäre. Hier kommt der Idealist und Romantiker Schopen-

hauer mit dem Realist und Rationalist Schopenhauer in Konflikt; da sucht er mit Kant seine Rettung in der Scholastik, in der intelligiblen (metaphysischen) Freiheit, die er ebensowenig wie Kant zu begründen und mit der empirischen Notwendigkeit in kausalen Zusammenhang zu bringen vermag. Die innere Erfahrung sagt dem Menschen, daß alles seine Ursache hat; sie behauptet aber nicht, daß jede Wirkung eine bestimmte Ursache hat. Infolgedessen fragt der Mensch nicht nach der Ursache des Willens; dadurch aber entsteht das Gefühl der Freiheit. Zu dieser Erkenntnis ließ es Schopenhauers unklare Psychologie nicht kommen; Kants Lehre vom intelligiblen Charakter hat ihn ungünstig beeinflußt. Sie paßt in seine Lehre von der Vererbung und Erwerbung durchaus nicht; durch ihre Aufnahme mußten daher Unklarheiten und Widersprüche in seiner Philosophie entstehen. Seine Lehre vom unveränderlichen Charakter ist nicht begründet; die Erfahrung sagt uns nur, daß in der Regel der Mensch keine umstürzende Charakterveränderung erfährt. Trotzdem Schopenhauer die Entstehung des Mitleids in der Seele nicht zu erklären vermag, sondern es als eine angeborene Triebfeder bezeichnet, gehören seine diesbezüglichen Erörterungen zu den besten Teilen seiner Philosophie; denn daß er das Mitgefühl als Quelle der Moral bezeichnet, ist ein Verdienst. Reflexion für sich allein kann keine Moral abgeben, wohl aber bedarf das Gefühl der Reflexion, wenn auf demselben eine Morallehre aufgebaut werden soll. Schopenhauer fehlt darin, daß er die Sache so darstellt, als fühle man wirklich das Leid anderer, während man doch nur den eigenen Zustand erfahren kann; in Wirklichkeit bezieht sich daher niemals, wie Schopenhauer meint, die Handlung auf fremdes, sondern immer auf eigenes Wohl. Das Leben ist allerdings Bewegung; aber es ist nicht immer Streben und daher auch nicht immer mit Leiden verknüpft. Zu einem zuverlässigen Urteil über das Maß der Lust und Unlust in der Welt fehlen uns die Mittel; daher fehlt auch dem Pessimismus die feste Unterlage, und er ist infolgedessen von individuellen Stimmungen abhängig. Schopenhauers Lehre von der Verneinung des Willens ist infolgedessen nicht frei von Widersprüchen; sie liegen im letzten Grunde in seiner Lehre von der Scheidung von Verstand und Wille, die wieder in der Verbindung der Kantschen Erkenntnislehre mit der Platonschen Ideenlehre begründet ist. Die indische Literatur lieferte ihm noch Stoff zum Aufbau seiner Philosophie; sie gab ihm Belege für seine asketische Moral. Aus der Verschiedenheit der Elemente, welche Schopenhauer zu einem System zu verarbeiten suchte, erklären sich die Widersprüche in demselben; er hat sie nicht gefühlt, da er ein philosophischer Dichter ist, dessen Darstellungen von der Phantasie beherrscht werden. So fühlte er es auch nicht, daß die Lehre von der Verneinung des Willens zum Leben als Ziel menschlichen Strebens in offenem Widerspruch mit seiner Lebenslehre, deren Wesen Lebenswille ist, steht.

Fichte, Schelling und Hegel waren für Schopenhauer die „drei großen Sophisten"; hätte er ihre Lehre genauer geprüft, so hätte er er-

kennen müssen, daß ihr Idealismus wie der seinige im Kantschen Kritizismus wurzelt. Kant ist für Schopenhauer der Ausgang einer neuen Philosophie; er hat, so betont Schopenhauer, einerseits den Schein und das Sein, die Erscheinung und das Ding an sich, das, was wir erkennen können, und das, was sich allen unseren Nachforschungen entzieht, genau voneinander unterschieden; er hat anderseits durch den absoluten Charakter, den er dem sittlichen Gesetz, welches die Richtschnur des Willens sein soll, zuschrieb, den menschlichen Willen beinahe auf gleiche Linie mit dem Ding an sich gestellt. Nur eins mangelt ihm nach Schopenhauers Ansicht, nämlich in dem Willen selber das Ding an sich zu erkennen; das hat Schopenhauer getan. Die Wirklichkeit der Außenwelt wird von Schopenhauer nicht bestritten, sondern nur die für uns bestehende Gewißheit derselben; dadurch unterscheidet sich seine Philosophie einerseits vom absoluten Idealismus und anderseits vom absoluten Realismus. Obwohl er wie Kant die Wahrheit aus der Erfahrung und nicht aus allgemeinen Begriffen herauszuziehen sucht, so kann er sich wie Kant doch nicht ganz der Scholastik entziehen; durch die Aufnahme des Kantschen a priori und das Zurückstellen des a posteriori geriet er wie Kant ins Fahrwasser der Scholastik. Er hat die Kantsche Philosophie einer scharfen Kritik unterzogen; er geht auf Locke und Berkeley zurück und will wie diese in der Philosophie nur eine Auslegung der Erfahrung sehen. Aber indem er das Kantsche a priori dem a posteriori voranstellte, verließ er wie Kant den Boden der Erfahrung. Der Unterschied zwischen der Wirklichkeit und unserer Vorstellung von ihr mag so groß sein, wie er will, den Veränderungen der Vorstellungen müssen Veränderungen der Wirklichkeit entsprechen; unsere Erfahrung muß also irgendwie ein Bild der Dinge an sich liefern. Raum, Zeit und Kausalität sind aus der Erfahrung abgezogene Begriffe; daß sie auf Grund der Erfahrung im Menschen notwendig entstehen, liegt in der menschlichen Organisation. Der Mensch muß als Teil der Welt so organisiert sein, daß er sich in den Dingen der Welt zurechtfinden kann; wie das im einzelnen zugeht, wissen wir zurzeit noch nicht. Wir nehmen die Dinge selbst wahr; die wahrgenommenen Eigenschaften sind die des Dinges selbst. Natürlich ist das Wahrgenommene die Wirkung des Dinges an sich auf unseren Organismus; sie wird infolgedessen auch von dem letzteren abhängig. Die Gesetzmäßigkeit des Geschehens kann aus der äußeren Erfahrung durch Beobachtung und Versuch erkannt werden; das Urteil, daß alles Geschehen als Wirken eine Ursache hat, ist eine innere Erfahrung, die aus der äußeren hervorgeht. Indem Schopenhauer die Wirklichkeit zur Erscheinung machte, dachte er platonisch; er hat dadurch der Klarheit seiner Philosophie großen Abbruch getan. Da bei Schopenhauer der Leib das Sichtbarwerden des Willens ist, so ist auch das Gehirn ein solches; der Intellekt, der nach Schopenhauer eine Funktion des Gehirns ist, steht daher mit dem Willen in innigster Beziehung, was aber Schopenhauer wieder bestreitet. Schopenhauer, der ja seine Philosophie nur auf die Erfahrung aufbauen will, hätte hier die

Erfahrungspsychologie bezüglich des Verhältnisses zwischen Intellekt und Willen um Rat fragen sollen; er hat aber gar nicht versucht, die von ihm vorgenommene Zerreißung der Seele zu begründen. Kant führte ihn hier irre; eingehende physiologisch-psychologische Kenntnisse, wie man sie schon zu seiner Zeit hatte, besaß er nicht. In der Erkenntnistheorie hat er Kant allerdings in einem Punkte überholt; während dieser die Sinneswahrnehmung aus dem sinnlichen Reiz und den angeborenen Formen des Erkenntnisvermögens hervorgehen läßt, es aber unerklärt läßt, wie diese selbst zustande kommt, zeigte Schopenhauer, daß die Sinne schon beim Empfangen der stofflichen Eindrücke durchaus aktiv sind. Aber er bleibt bei dieser an sich richtigen Auffassung des Vorgangs nicht stehen, sondern gerät ins Extrem; an die Stelle des „Dinges an sich" setzt er den „Willen", unter welchem Namen er nicht nur das bewußte Begehren, sondern auch die in der unorganischen Natur wirkenden Kräfte, sowie die Reize und Triebe in der organischen Welt verstanden wissen will. So konnte es ihm nicht gelingen, die Versöhnung zwischen Realismus und Idealismus, die er anbahnt, durchzusetzen; denn auch ihm ist die Welt, deren Wirklichkeit er allerdings nicht bestreitet, im letzten Grunde doch wieder unsere Vorstellung.

96. Fr. E. Beneke (1798—1854) hatte sich schon auf der Universität in Halle neben dem Studium der Theologie mit philosophischen Studien beschäftigt; von Kant ausgehend, von Schleiermacher, der englischen Erfahrungsphilosophie u. a. beeinflußt, gelangte er zu einer Philosophie, welche zu einer vernünftigen, real-idealen Welt- und Lebensanschauung hinführte und so in Gegensatz zu dem einseitigen Idealismus der Fichte-Schelling-Hegelschen Philosophie trat. Als er diese Philosophie in seinen „Schriften" (Erkenntnislehre nach dem Bewußtsein der reinen Vernunft; Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens; Grundlegung zur Physik der Sitten) und in seinen „Vorlesungen" als Privatdozent an der Universität Berlin zum Ausdruck brachte, da wurde ihm das Halten von Vorlesungen verboten und auch die Berufung an eine andere Universität hintertrieben. „Nicht einzelne Sätze seiner Philosophie," erklärte der Minister, „hätten Anstoß erregt, sondern das Ganze; eine Philosophie, welche nicht alles vom Absoluten ableite, nicht alles zum Absoluten in Beziehung setze, sei überhaupt keine Philosophie und könne nicht als Philosophie geduldet werden." In Göttingen gelang es ihm, als Privatdozent seine Vorlesungen wieder aufnehmen zu können; hier verfaßte er die „Psychologische Skizzen" und andere Schriften, durch welche er die Aufmerksamkeit der Gelehrten auf sich zog und ihm infolgedessen die Wiederaufnahme der Vorlesungen in Berlin gestattet und er auch nach Hegels Tode zum außerordentlichen Professor ernannt wurde. Aber an Stelle der Hegelschen Philosophie hatte die Herbartsche die Herrschaft an sich gerissen, und zu dieser trat Beneke in seinen Schriften ebenfalls häufig in scharfen Gegensatz, obwohl er Herbart als den scharfsinnigsten und tiefsten unter den Philosophen seiner Zeit bezeichnete; er widmete sich ganz dem

Ausbau seines philosophischen Systems, dem nachfolgende Schriften dienen sollten: „Lehrbuch der Logik", „System der Logik", „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft", „Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in Anwendung auf das Leben", „Grundlinien der Sittenlehre" und „Erziehungs- und Unterrichtslehre".

Auf dem Wege der inneren Erfahrung, der Selbstbeobachtung, sind wir imstande, Einsicht in die Grundprozesse des seelischen Lebens zu erlangen und die Gesetze zu erkennen, durch welche dasselbe den Inhalt und die Formen gewinnt, die unsere Erfahrung darin vorfindet. Hiernach muß die Seele aus einer Reihe von Anlagen bestehen, welche die Möglichkeit in sich tragen, daß sie auf Grund äußerer Anregungen sich zu der ganzen Fülle ihres späteren Lebens entwickeln; alles menschliche Wissen, betrachte es die Außen- oder die Innenwelt, wohnt also in der menschlichen Seele, sie allein ist wie der Träger so auch der Erzeuger aller unserer Wissenschaft. Daher ist die Psychologie Basis und Mittelpunkt aller Philosophie; ohne Kenntnis der Kräfte und Gesetze des Seelenlebens fehlt uns notwendig die Einsicht in die Entstehung des Wissens und Wollens und somit auch die Basis für die Beurteilung der Zuverlässigkeit desselben. Was uns durch die induktive Methode nicht zur Erkenntnis kommt, das darf die Spekulation ergänzen, um aus den Bruchstücken der Erfahrung ein zusammenhängendes Ganze zu erhalten; aber diese Spekulation darf nie von der Erfahrung abgewendet sein, darf ihr nie vorangehen, sondern muß ihr immer nachfolgen.

Gegenstand der Psychologie ist alles, was wir durch die innere Erfahrung, durch die zufällige und absichtliche Wahrnehmung und den Versuch auffassen; durch diese Methode wird die Psychologie zu einer Naturwissenschaft vom Geistigen. Den Tatsachen der Erfahrung entspricht die Annahme der „Seele" als ein System von Kräften oder Vermögen, welche die Erscheinungen des Seelenlebens, das Geschehene, hervorbringen, und hinter denen ein Wesen, eben die Seele an und für sich, das „Ich" zu suchen ist; sie ist aber nicht eine tabula rasa, ein leeres Blatt, auch nicht ein einfaches Wesen, sondern sie ist ein strebendes, weil lebendes Wesen mit Anlagen, mit einer Vielheit von elementarischen Einzelkräften, den Urvermögen, deren jedes einen gewissen Grad von Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit besitzt. Sie eignen sich vermittelst der Sinne die äußeren Reize an und halten sie fest; durch die dadurch herbeigeführte Entwicklung erlangen die Urvermögen andere Formen als deren Grundformen, die sinnlichen Empfindungen, als deren weitere Ausbildung die Vorstellungs- und Begehrungsformen und als Begleiterscheinungen derselben die Gefühlsformen erscheinen. Von jedem Bewußtseinsvorgange bleiben Spuren in der unbewußten Seele zurück, aus welchen neue physische Gebilde (Einbildungsvorstellungen usw.) hervorgehen; durch das Zusammenfließen gleichartiger Spuren wächst die Stärke derselben, während die Urvermögen verbraucht werden und neue sich durch Umbildung der Sinnesreize ausbilden. „Die gesamte Entwicklung der menschlichen Seele ist ein

Produkt aus dem Zusammenwirken der ursprünglich in der allgemeinmenschlichen Natur gegebenen Urvermögen und der auf sie einwirkenden äußeren Eindrücke oder Bildungsmomente; demzufolge müssen auch alle Eigentümlichkeiten (individuelle Verschiedenheiten, Geschlechtsverschiedenheiten) der ausgebildeten Seele ihren tiefsten Gründen nach auf diese beiden Faktoren zurückführen." Die Entwicklung des Seelenlebens läßt sich auf vier Grundprozesse, d. h. Gesetze, welche einer größeren Anzahl von Prozessen (Entwicklungen, Geschehen) zugrunde liegen, zurückführen. Diese Entwicklungsgesetze heißen: 1. Die Seele bildet sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen dadurch, daß die aus der Außenwelt kommenden Eindrücke oder Reize in die Urvermögen aufgenommen, von diesen angeeignet werden (Gesetz der Reizaneignung); 2. der menschlichen Seele bilden sich fortwährend neue Urvermögen an, so daß, wenn die früheren durch Ausbildung verbraucht sind, die Entwicklung immer weiter fortschreiten kann (Gesetz der Anbildung neuer Urvermögen); 3. die Urvermögen und Reize, aus denen die Empfindungen und Wahrnehmungen und die aus diesen hervorgegangenen höheren Gebilde entstanden sind, durchdringen einander, verschmelzen teils fester, teils weniger fest, und die letzteren streben fortwährend, sich von einem Gebilde auf das andere zu übertragen, woraus Ausgleichungen, Steigerungen (Freude, Enthusiasmus usw.) entstehen (Gesetz der Ausgleichung, Verschmelzung); 4. die seelischen Gebilde ziehen einander an, soweit sie einander gleich oder auch nur ähnlich sind, und streben miteinander nähere Verbindungen einzugehen, woraus neue und höhere Gebilde entstehen (Gesetz der gegenseitigen Anziehung, Aneinanderreihung). Nach diesen vier in der Natur der Seele gegründeten Gesetzen geht aus den sinnlichen Empfindungen das ganze Seelenleben hervor, und zwar geschieht dies in der Art, daß überall im psychischen Geschehen der strengste Kausalzusammenhang besteht. „Wer mit der Stärke und den Verknüpfungsverhältnissen der inneren Angelegtheiten eines Menschen und mit den in einem gewissen Falle auf denselben erfolgenden Einwirkungen vollständig bekannt wäre, würde den Erfolg der daraus hervorgehenden inneren Bewegungen oder das Handeln dieses Menschen mit der vollsten Gewißheit voraussagen können. Inwieweit uns jene Momente unbekannt sind, insoweit ist auch dieser Erfolg uns unbekannt, ist dieses und jenes möglich, obgleich doch, inwiefern durch die Gesamtheit jener Momente der Erfolg notwendig bestimmt ist, in Wirklichkeit nur eines von beiden möglich ist." Aus den Spuren und den angeführten Gesetzen lassen sich auch die Reproduktionen der psychischen Gebilde, die Entstehung des Bewußtseins u. a. erklären. Von den Reizungsverhältnissen hängt es ab, ob starke oder schwache Spuren und infolgedessen eine unvollkommene oder vollkommene Reproduktion, ein unvollkommenes oder vollkommenes Bewußtsein entsteht. Die Lustreizungen erlangen durch die größere Lebendigkeit eine größere Spannung des Strebens und bilden die Grundlage der Begehrungen. Wir haben die Form des Vorstellens, soweit die Reize von den Urvermögen fest an-

geeignet, diese mit jenen bleibend erfüllt sind, die Form des Begehrens, soweit die Reize wieder entschwunden, die Vermögen wieder frei oder unerfüllt geworden sind, ohne daß dafür ein Ersatz eingetreten wäre. Alle Begehrungen sind, insofern darin doch etwas begehrt wird, wesentlich zugleich Vorstellungen; auf der anderen Seite findet sich an allen Spuren als solchen und also auch an den Vorstellungsspuren ein gewisses Streben. Durch das Denken kann nur eine Zergliederung oder Aufklärung, aber durchaus kein neuer Inhalt des Vorstellens gewonnen werden, weder in Hinsicht der einzelnen Vorstellungen noch in Hinsicht der Verknüpfung derselben; der Verstand ist nicht Ursache, sondern Wirkung der Begriffsbildung, er entsteht mit dem ersten Abstraktionsprozesse. „Gefühl ist das unmittelbare Bewußtsein, welches uns in jedem Augenblicke unseres Lebens von der Beschaffenheit unserer Tätigkeit innewohnt; wir werden uns aber dieser Beschaffenheit bewußt im Verhältnis zu den unmittelbar neben ihnen gegebenen." Wollen ist ein solches Begehren, dem sich eine Vorstellungsreihe anschließt, in welcher wir uns das Begehrte im voraus mit Überzeugung als durchaus zustande gebracht vergegenwärtigen können; aus dem speziellen Wollen, aus lauter einzelnen Wollensakten bildet sich der Wille. Handeln kann nur der, welcher sich die Dinge, auf welche sich das Handeln bezieht, vorstellt und sie begehrt, der also will. Für das menschliche Handeln sind die moralischen Gefühle sehr wichtig; es sind die Wertgefühle, in welchen die Dinge der Güter und Übel aufgefaßt werden. Gehen Strebungsgebilde durch Anwendung des Abstraktionsprozesses in intellektuelle Formen über, so entwickeln sich die praktischen Normen (Regeln, Grundsätze). Die praktische Norm, die sich hinsichtlich der Wertschätzung der Dinge durch das Handeln in den verschiedensten Menschen herstellt und ihr Tun und Lassen regelt, heißt Gewissen; es ist also ein Entwicklungsprodukt. „Wir schätzen die Werte aller Dinge nach den Steigerungen oder Herabstimmungen, welche durch dieselben für unsere psychischen Entwicklungen bedingt werden"; hieraus bildet sich die praktische Weltansicht, die Gesinnung des Menschen und die Grundlage seines Handelns. Da auch die Willensentscheidungen und Handlungen des Menschen dem Kausalgesetz unterworfen sind, so ist damit die metaphysische Willensfreiheit geleugnet; von ihr muß aber die psychologische Willensfreiheit, d. h. die Unabhängigkeit des Willens von dem Äußeren in moralischer Hinsicht unterschieden werden, welche im vollsten Maße wohl zuzugestehen ist. Die Voraussetzung des strengsten Kausalzusammenhanges im ganzen Seelenleben steht auch nicht der Möglichkeit der sittlichen Freiheit entgegen, welche in einer so überwiegenden Begründung des Sittlichen im Menschen besteht, daß allein durch dieses das gesamte Wollen und Handeln des Menschen bestimmt wird, so daß das sittliche Handeln mit Notwendigkeit erfolgt, das unsittliche durchaus unmöglich ist. Wenn das Kind sich so entwickelt, daß die niederen Systeme nicht reichlicher, vielspuriger ausgebildet werden als die höheren, sondern jedes Vermögenssystem in gleichem Reichtume, so werden die Entwicklungen

und Fortentwicklungen, die in den höheren Systemen sehr reichlich und mannigfaltig, in den niederen nur ärmlich entstehen, bei den ersteren zu höheren Wertschätzungen führen als bei den letzteren. So entsteht die praktische Norm für das Handeln, die ihrem Wesen nach nichts anderes ist, als die zum Bewußtsein erhobene psychische Natur selbst; könnte jemand sich vollkommen naturgemäß entwickeln, so würden Ausbildung und Norm gänzlich zusammenfallen. Inwieweit alle bei den Begehrungen beteiligten Faktoren für alle Menschen auf gleiche Weise gegeben sind, insoweit müssen auch ihre Produkte, d. h. die Wertschätzungen und Wollungen, in allen Menschen auf gleiche Weise gebildet werden; die so entstehende allgemein gültige Norm ist es nun, welche man mit dem Namen der sittlichen bezeichnet. Das Sittliche ist also keineswegs etwas der menschlichen Natur Aufgedrungenes, von außen her und fremdartig zu ihr Hinzugekommenes, sondern unmittelbar in ihr selber gegeben vermöge der allgemein-menschlichen und gleichen Grundbeschaffenheiten, also vermöge der innersten und wesentlichsten Eigenschaften und Bildungsmomente der menschlichen Seele. Der Ursprung des Bösen ist kein metaphysisches oder religiös-philosophisches, sondern ein psychologisches Problem, das wir auf dem bezeichneten Wege lösen können.

Die Grundlage der Sittlichkeit ist die richtige Wertschätzung der Gegenstände mit Rücksicht auf die durch dieselbe hervorgerufenen vorübergehenden oder bleibenden Steigerungen oder Herabstimmungen unserer psychischen Entwicklung, die uns hiernach als Güter und Übel erscheinen; diese Wertschätzungen entwickeln sich nach psychologischen Gesetzen aus Gefühlen, Neigungen und Wollungen im Verein mit dem Denken. Sie finden bei uns auch mit Rücksicht auf das Wohl und Wehe anderer Menschen statt; denn die Steigerungen und Herabstimmungen, welchen in anderen Menschen vor sich gehen, bilden wir in uns nach. Die Höhe dieser Steigerungen und Herabstimmungen ist durch allgemein-menschliche Entwicklungsmomente bedingt; dadurch ergibt sich eine Abstufung der Werte (Güter und Übel) als eine für alle Menschen gültige Norm. Das Sittengesetz ist allgemein gültig und verlangt daher, daß wir in unserer Gesinnung, in unseren Wollungen und Handlungen die Dinge nach den von allen Kulturmenschen anerkannten Wertverhältnissen schätzen; solche allgemein anerkannten Wertverhältnisse sind infolge der Beschaffenheit der menschlichen Seele bei allen Menschen vorhanden, können sich wenigstens bei ihnen entwickeln. Denn „die menschliche Natur ist wesentlich zugleich eine moralische und treibt die moralischen Gesetze mit derselben natürlichen (durch ihre Naturgesetze bedingten) Notwendigkeit hervor, wie der Kirschbaum Kirschen und der Apfelbaum Äpfel"; bei allen Menschen erscheinen die Lustgebilde im Bereiche der höheren Sinne als das Stärkere und demnach Wertvolle (größere Gut) als die im Bereiche der niederen Sinne, und umgekehrt, die Unlustgebilde der höheren Sinne als größere Übel als die der niederen Sinne. Das Sittengesetz ist die reine und fehlerlose Hervorbildung der tiefsten Grundverhältnisse

der menschlichen Natur; hieraus folgt die Allgemeinheit der moralischen Norm. Aus den sittlichen Gefühlen, in welchen sich die sittlichen Verhältnisse uns unmittelbar ankündigen, gehen, indem mehrere Gefühle von gleicher Art zusammenfließen, die sittlichen Begriffe hervor; „treten diese Begriffe als Prädikate zu den Schätzungen und Strebungen hinzu, so ergeben sich sittliche Urteile", aus denen die sittlichen Normen (das Sittengesetz) hervorgehen. Ein wirklicher Gegensatz zwischen dem Nützlichen und dem Sittlichen ist nicht zu finden; sittlich nennen wir ein Tun, dessen Wirkungen nach unparteiischer Schätzung als allgemein wertvoll gelten und nur wegen dieses Wertes nicht bloß für den Einzelnen, sondern für die Gesamtheit erfolgt. Das Streben nach dem der wahren Wertschätzung gemäß des allgemein Besten ist das Kennzeichen der Sittlichkeit. Der höchste moralische Wert ist gegeben in dem unablässigen Streben und Handeln für die geistige und moralische Vervollkommnung des menschlichen Geschlechts; die höchste sittliche Bildung (Tugend) besteht in dem Eifer für die geistige und sittliche Vervollkommnung des Menschengeschlechts. Die sich so bei normaler Entwicklung bildenden Normen der Wertschätzungen kündigen sich mit dem Gefühl der Pflicht, der sittlichen Notwendigkeit, des Sollens an; sie bilden zusammen das Sittengesetz und wirken als Gefühl im Gewissen. Das Gewissen ist weder angeboren noch präformiert; es bildet sich in allen Menschen ihrer Natur nach mit Naturnotwendigkeit aus. Pflichtenlehre und Eudämonismus stehen in keinem Gegensatz zueinander. Zur sittlichen Freiheit gelangt der Mensch, wenn er sein Wollen von allen äußeren Einflüssen unabhängig macht und nur durch das aus dem Innern (dem Willen, der Gesinnung) sich entwickelnde moralische Gesetz sich bestimmen läßt.

Benekes Philosophie, seine Ethik, Logik, Metaphysik und Religionsphilosophie, ist auf seine Psychologie gegründet; diese hat eine naturwissenschaftliche Basis, einen empirischen Charakter, was dem ganzen System Benekes einen festen Halt gibt. Neben Schleiermacher und Herbart ist Beneke ein scharfer Gegner und Bekämpfer des einseitigen Idealismus der Fichte-Schelling-Hegelschen Philosophie; aber ebenso entschieden hat er auch den einseitigen Realismus (Materialismus) bekämpft. Er hat sich entschiedener als seine beiden Kampfgenossen von metaphysischen Voraussetzungen befreit und hat in der Hauptsache erst aus der Erfahrung Schlüsse auf den metaphysischen Hintergrund gezogen; er schließt vom Realen aufs Ideale. Er erkannte, daß der Grund zu der einseitig idealistischen Richtung und der dialektischen Methode der nachkantschen Philosophie in der Tatsache zu suchen ist, daß Kant die Philosophie nicht auf die innere Erfahrung, welche uns lehrt, wie die Erkenntnisse im menschlichen Geiste entstehen, konsequent aufgebaut hat, sondern unabhängig von ihr zur Erkenntnis der reinen Anschauungsformen von Raum und Zeit und den Kategorien des Denkens und Wollens zu gelangen glaubt oder wenigstens zu glauben scheint. Wenn Kant, wie man wohl annehmen kann, von der Ansicht ausging, daß sich die Formelemente des Verstandes (Raum, Zeit

und Kausalität) in der menschlichen Gattung im Laufe ihrer Entwicklung durch Vererbung so herausgebildet haben, daß sie zur erblichen Ausstattung des Menschen gehören, ihm also angeboren, vor aller Erfahrung (a priori) da sind, daß Erfahrung ein tätiges Auffassen mittelst Sinnen und Verstand sei, so verließen Fichte, Schelling und Hegel die Erfahrungsphilosophie, die Kant aufbauen wollte, und gerieten wieder völlig in die Bahnen der einseitigen Spekulationsphilosophie; die philosophische Erkenntnis war nach ihrer Ansicht die Vernunfterkenntnis aus Begriffen, ohne alle Erfahrung, innere wie äußere. Beneke, wie Herbart, wollte die Philosophie von diesem Irrwege zurückführen; er geht daher in seiner Philosophie von der Erfahrung, und zwar der inneren aus. Er verwendet dieselbe in derselben Weise wie die Naturwissenschaft die äußere Erfahrung. Ganz hat sich allerdings auch Beneke in der Psychologie nicht der metaphysischen Spekulation entzogen; denn seine Urvermögen und Spuren haben doch teilweise einen metaphysischen Charakter, woraus auch mancherlei Unklarheiten hervorgingen. Die naturwissenschaftliche Basis seiner Psychologie zeigte eben infolge der damals noch mangelhaften Ausgestaltung der Physiologie noch Lücken, die er durch Hypothesen auszufüllen suchte; hätte ihm eine gute physiologische Basis für seine Psychologie zur Verfügung gestanden, so hätte er jedenfalls seine Urvermögen in Zusammenhang mit den Prozessen des Nervensystems resp. der Gehirnzellen gebracht, von wo aus die Qualitäten der Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit, sowie die Natur der Spuren leichter erklärt werden konnten. Gerade bei Beneke zeigt es sich deutlich, daß auf dem Wege der Selbstbeobachtung, der inneren Erfahrung allein sich eine empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode nicht gewinnen läßt; es müssen planmäßige Versuche und Messungen hinzutreten, welche aber nur auf dem physiologisch-psychologischen Gebiete möglich sind. Trotzdem sich bei ihm Momente finden, welche seine Psychologie als eine pragmatische charakterisieren, so sind die einzelnen psychischen Erscheinungen doch noch nicht genügend unter den Gesichtspunkt der Entwicklung, des Auseinanderhervorwachsens, gestellt; er befindet sich noch in den Anfängen der pragmatischen Auffassung des Psychischen. Aus der Sittenlehre waren durch Kant im Kampfe mit der Glückseligkeitslehre alle materiellen Prinzipien der Beurteilung, alle Wertschätzung nach dem äußeren Erfolg und dem Einfluß aufs Innenleben, verbannt und dem Sittengesetz, dessen aprioriches Gegebensein keines Beweises zu bedürfen schien, nichts als die Form der allgemeinen Gesetzgebung gelassen worden; alle aus der Sinnenwelt stammenden Neigungen müssen nach ihm abgewiesen, ihr Einfluß aufs Handeln muß vernichtet und das Sittengesetz für den Menschen zur unbedingten Nötigung zur Pflicht, zum kategorischen Imperativ werden. Die Erkenntnis des allgemeingültigen Moralgesetzes kann also nach Kant nicht aus der Erfahrung stammen, sondern nur durch reine Vernunft zustande kommen; damit aber wurde die Ethik immer mehr vom praktischen Leben ab- und der systematischen Spekulation zugeführt. Beneke führte sie wieder

zurück auf den festen Boden der Erfahrung, indem er fordert, daß wir alle Dinge nach ihrem wahren Werte schätzen und nach diesem Gesichtspunkte für unser Handeln in Rechnung bringen sollen; „wer für alles, was überhaupt Gegenstand des menschlichen Interesses und Tuns werden kann, die richtige Wertgebung in sich ausgebildet hätte, nichts höher, nichts geringer fühlte, vorstellte, erstrebte, als es durch diese bestimmt ist: den würden wir moralisch untadelhaft nennen". Beneke betont allerdings mit Kant, daß nicht äußerer Erfolg und nicht natürliche Anlagen den sittlichen Wert einer handelnden Persönlichkeit bedingen, sondern einzig und allein die Reinheit des Wollens, die das Handeln bestimmenden Motive, die Gesinnung; aber Benekes Bestreben ging darauf hinaus, dieses Wollen mit dem praktischen Leben in Beziehung zu setzen, aus dessen Einwirken auf die Seele es sich ja auch, wie schon in der Psychologie gezeigt worden ist, entwickelt. Seine Ethik hat in der Begründung des Wesens der Sittlichkeit in den ursprünglich in Gefühlen sich kundgebenden sittlichen Wertverhältnissen der psychischen Funktionen eine feste Basis erhalten; der Verstand, welchem er ebenfalls einen Anteil an dem Sittlichen zuweist, entfaltet also nicht, wie bei der spekulativen Philosophie, in der ersten, sondern in der letzten Stelle seine Wirksamkeit in der sittlichen Entwicklung. Allerdings bleibt sich Beneke in der Ausführung hierin nicht konsequent; denn er räumte doch häufig dem Verstand den ersten Platz ein. Seine Behauptung, daß die wahre Wertschätzung allgemein gültig und notwendig in der menschlichen Organisation begründet sei, hat er nicht durch den so naheliegenden Hinweis auf die allmähliche Entwicklung und Herausbildung dieses Wertmaßes durch den geschichtlichen Prozeß, sondern nur psychologisch bewiesen. Da er das Nützliche und Sittliche zusammenfallen läßt und das letztere für ihn nur das Resultat einer fehlerlosen Entwicklung der Grundverhältnisse der menschlichen Natur ist, so ist das Wesen des Sittlichen nicht bestimmt, und ein großer Teil desselben bleibt unerklärt. Sehr wichtig ist es aber, daß seine Ethik neben dem individualen auch einen sozialen Charakter hat und auf Grund dessen dem Einzelnen eine soziale Bestimmung anweist; auch hat er den ersten Schritt zur soziologischen Bearbeitung der moralischen Norm getan.

Beneke hatte in Halle Kants Philosophie kennen gelernt; da ihm aber dessen Anschauungen zu sehr spekulativer Natur waren, so reifte in ihm der Plan, die Psychologie auf die Grundlagen einer sicheren Erfahrung zu stellen. Kants Verdienst liegt nach Beneke in der Beschränkung der Erkenntnis auf das Erfahrungsgebiet und in dem Appell an das sittliche Bewußtsein; die Mängel seiner Philosophie sind nach Beneke in dem Apriorismus begründet, durch den er die nach ihm hereingebrochene Spekulation über das Absolute mitverschuldet hat.

Eine philosophische Schule hat sich im Anschluß an Beneke nicht gebildet; nur einzelne Philosophen, wie z. B. Überweg, Fortlage u. a., schlossen sich ihm mehr oder weniger an. Man bezeichnet sie daher als Benekianer; für die Verbreitung der Benekeschen Psychologie unter den

Pädagogen haben Dreßler und Dittes viel getan. Da Beneke nicht eine prinzipielle, sondern nur eine graduelle Verschiedenheit zwischen Leib und Seele und die vier Grundprozesse für beide gelten läßt, warf man ihn zu den Materialisten; Dreßler verteidigte ihn gegen diese Beschuldigung und wies ganz besonders darauf hin, daß Beneke eine immaterielle Seele annimmt, die Vorgänge in ihr nicht als physische, sondern als psychische bezeichnet und ausdrücklich die Entwicklung der letzteren aus den ersteren zurückweist. Dreßler suchte Benekes Psychologie zu populärisieren (Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft) und gab dessen „Lehrbuch der Psychologie" (1861) und die „Erziehungs- und Unterrichtslehre" in dritter Auflage (1864) mit Zusätzen heraus und ebenso die von Raue bearbeitete Schrift: „Benekes Neue Seelenlehre", welche viel zur Verbreitung der Benekeschen Psychologie in den Kreisen der Volksschullehrer beitrug, in vierter Auflage (1865); er bearbeitete auch die „Grundlehren der Psychologie und Logik" (1867) auf der Grundlage der Benekeschen Philosophie.

97. Herbart (1776—1841) erhielt schon von seinem ersten Religionslehrer philosophische Anregungen; es war die Wolffsche Philosophie, welcher diese Anregungen entsprangen, und mit der sich Herbart auch später eingehend vertraut machte. Bald aber wurde er von Kant, Fichte und den englischen Moralphilosophen gefesselt; dieser Einfluß und die Energie seines eigenen Geistes verhinderten es, daß er in jener eklektischen Philosophie stecken blieb. Aber er schloß sich auch weder Kant noch Fichte an; noch weniger geriet er in den Bannkreis Schellings und Hegels. Naturwissenschaftliche und mathematische Studien, für welche er ein reges Interesse hatte, und die kritische Erfassung der verschiedenen philosophischen Systeme wiesen ihn auf eigene Wege; dies zeigte sich schon deutlich in den Thesen, die er in dem Examen beim Antritt seines Lehramtes an der Universität Göttingen vertrat. In rascher Folge erschienen von 1806 an seine wichtigsten philosophischen Schriften (Hauptpunkte der Metaphysik; Hauptpunkte der Logik; Allgemeine praktische Philosophie); am spätesten erhielt die Psychologie Herbarts eine abschließende Gestalt; seine diesbezüglichen Hauptwerke, das „Lehrbuch der Psychologie" und die „Psychologie als Wissenschaft", gab er erst als Professor in Königsberg (1816 und 1824) heraus.

Als Herbart als Lehrer auftrat, kämpften in der Psychologie die empirische, auf die Beobachtung gegründete, und die rationale, auf die Spekulation gegründete Richtung, um die Herrschaft; Chr. Wolff, der letzte Führer auf dem Gebiet der Psychologie in Deutschland vor Herbart, stellte beide als gleichberechtigt nebeneinander, gab aber doch der rationalen die Vorherrschaft und ließ nur die empirische Psychologie die Beispiele zu den von der rationalen aufgestellten Definitionen geben. Die Spekulation gewann gegenüber den Erfahrungstatsachen in dem erkenntnistheoretischen Idealismus, dessen Wortführer Fichte war, vollends die Herrschaft; die Erfahrungsdaten galten nichts mehr. Herbart bekämpft mit Recht diese Richtung in der Philosophie und Psychologie; er fordert, daß auch in der

Philosophie und Psychologie von dem ausgegangen werden müsse, was „unmittelbar erfahren" werde, und stellte somit in der Psychologie die empirische Seite in den Vordergrund. Aber er blieb bei dieser Forschungsmethode nicht stehen; er ist der Ansicht, daß die Psychologie „die Erfahrung überschreiten müsse". Die Erfahrung, die Selbstbeobachtung, schien ihm für die Begründung der psychologischen Lehren nicht ausreichend zu sein, weil sie mit Fehlerquellen behaftet ist; denn sie greift selbst verändernd in den Verlauf des Seelenlebens ein und trübt die Auffassung durch das Interesse an derselben und die schon vorhandenen Kenntnisse vom Seelenleben. Er bekämpft überhaupt den Empirismus, der „glaubt, für sich allein bestehen zu können"; anderseits betont er aber auch wieder die Erfahrung als Boden aller psychologischen Untersuchung und bekämpft den Rationalismus, „der für sich allein etwas gelten möchte". Der Rationalismus ist für ihn „leer ohne Empirismus, und nicht bloß leer, sondern auch bodenlos, sobald er etwas anderes sein will als die Entwicklung der von jenem aufgegebenen Probleme; der Empirismus bleibt unverständlich ohne den ihn ergänzenden Rationalismus, und nicht bloß unverständlich, sondern auch vielfach widersprechend und in Feindschaft mit sich selbst". Mit Hilfe der Philosophie will Herbart nun die gegebenen Erfahrungsbegriffe von ihren Widersprüchen und Unklarheiten reinigen, richtig fassen und zu höherer Klarheit bringen; die Psychologie, so legt er dar, gründet sich auf die innere, seelische Erfahrung, die durch Selbstbeobachtung vermehrt und gesteigert werden kann, und die ihr dienende Philosophie (Metaphysik) muß sich also mit den hier uns entgegentretenden Erfahrungsbegriffen beschäftigen. Da tritt uns nun zunächst die Empfindung als seelische Erscheinung entgegen; sie ist aber kein Gegenstand, sondern eine Erscheinung und deutet auf etwas hin, was hinter ihr liegt, was sie hervorruft, aber nicht durch die Sinne, sondern nur durch das Denken erfaßt werden kann; das ist das „Ich", dessen Wesen Herbart in der Beziehung der vielen Empfindungen oder, was für ihn damit identisch ist, der vielen Vorstellungen zu einem einheitlichen Bewußtsein, zur Seele, findet. Das eigentliche Wesen der Seele, des „Realen", können wir allerdings weder durch die Erfahrung noch durch das Denken kennen lernen; in ihm aber, im Wesen der Seele, liegt der Grund zur Mannigfaltigkeit der Eigenschaften, in denen das Ding, hier die Seele, in seinem Verhältnis zu anderen Dingen erscheint. Die Seele ist nicht irgendwo, sie hat keine Anlagen und Vermögen, sie ist eine absolut einfache Substanz, die man nicht erforschen kann; man nimmt sie nur wahr durch ihre Selbsterhaltung gegen Störungen. Die Seele ist eins von den vielen Realen im Weltall, wovon jedes einfach, unveränderlich und ohne jede Beziehung zum andern ist; „das vorstellende Subjekt ist eine einfache Substanz und führt mit Recht den Namen Seele". Auch der Leib ist ein Reales; zwischen dem Leibreale und dem Seelenreale entstehen, obgleich jedes Real ohne jede Beziehung zum andern ist, eine Reihe von Selbsterhaltungen der eigenen Qualität gegen die Störung seitens der andern

Realen. Die Selbsterhaltungen der Seele sind die Empfindungen oder Vorstellungen; „die Seele ist demnach nicht ursprünglich eine vorstellende Kraft, sondern sie wird es unter bestimmten Umständen", nämlich im Zusammensein mit anderen Realen, den Gehirnrealen. Auch „die Vorstellungen, einzeln genommen, sind keineswegs Kräfte; aber sie werden es vermöge ihres Gegensatzes zueinander", indem sie beim Zusammentreffen mit entgegengesetzten Vorstellungen einander widerstehen. Das Tun der Seele beschränkt sich demnach auf die Selbsterhaltung den drohenden Störungen gegenüber; der ganze Reichtum des Seelenlebens aber beruht auf dem Wechselspiel der Vorstellungen. Das einzig wirkliche Geschehen in der Welt besteht in der Selbsterhaltung der einzelnen Realen gegenüber den ihnen von andern Realen drohenden Störungen.

Die Herbartsche Psychologie setzt unmittelbar mit den Vorstellungen ein; sie sind für Herbart das ursprüngliche Material, die Elemente des geistigen Lebens, die inneren Zustände der Seele, aus denen das ganze Seelenleben hervorgeht. Er legt in seiner Psychologie dar, wie die Vorstellungen von Dingen, Raum und Zeit, von Ursache und Wirkung, Begriffe, Urteile und Schlüsse entstehen, wie Fühlen und Wollen aus den Vorstellungen hervorgehen; seine Psychologie ist eine Statik und Mechanik des Geistes. Die Vorstellungen bleiben in der Seele haften; es tritt nun zwischen ihnen eine ganz ähnliche Wechselwirkung ein wie zwischen den Realen, nur mit dem Unterschied, daß bei den Realen gegenseitige Selbsterhaltung stattfindet, während sich die Vorstellungen hemmen, verdunkeln und unterdrücken. Denn die Einfachheit der Seele duldet nicht das ungestörte Nebeneinandersein verschiedener Selbsterhaltungen, sondern nötigt zu einer einheitlichen Verbindung derselben; bei den qualitativ verschiedenen Vorstellungen entstehen nun vor dieser Verbindung Hemmungen, Verdunklungen, Unterdrückungen und Strebungen, was wir als Kräfte bezeichnen; die Vorstellungen werden klarer oder dunkler, sie steigen oder sinken. In diesen Verhältnissen der Vorstellungen untereinander besteht die Möglichkeit, den psychologischen Mechanismus der Vorstellungen einer mathematischen Berechnung zu unterwerfen; denn die Hemmungssumme, d. h. die Gesamtintensität, welche die miteinander konkurrierenden Vorstellungen verlieren, verteilt sich so unter die einzelnen, daß nach ihrem ursprünglichen Intensitätsverhältnis die einzelne um so weniger verliert, je stärker sie war, und die Größe dieses Verlustes läßt sich so mathematisch berechnen. Die Hemmung ist eine gegenseitige, der Erfolg ist teilweise eine Verdunklung, eine Unterdrückung und eine Spannung; denn die ganz oder teilweise unterdrückte Vorstellung verwandelt sich in ein Streben vorzustellen und gelangt, sobald die ihr entgegenstehenden Hindernisse schwinden, wieder zum bewußten Vorstellen. Hierin liegt die Möglichkeit der Reproduktion oder die Wiedererneuerung einmal gehabter Vorstellungen; eine Vorstellung, der es an Kraft fehlt, aus dem gehemmten Zustand in den des wirklichen Vorstellens überzugehen, befindet sich unter der Schwelle des Bewußtseins. Nach der Art ihres Gegensatzes sind bei

der Wechselwirkung der Vorstellungen folgende drei Fälle zu unterscheiden: a) entgegengesetzte Vorstellungen, die demselben Begriffsgebiete angehören (cis und e), verschmelzen in eine einzige (cis und e, Assoziation, Verschmelzungen); b) Vorstellungen, welche verschiedenen Begriffsgebieten angehören (entgegengesetzte, disparate, grün und sauer) bestehen ohne gegenseitige Hemmung nebeneinander und verbinden sich zu einer zusammengesetzten Vorstellung (Anschauung, vollkommene Komplikationen); c) verwandte (konträre) Vorstellungen hemmen einander, das Gleiche in ihnen verschmilzt zu einem Vorstellen, und die Gegensätze verdunkeln einander (Abstraktion, unvollkommene Komplikationen). Wie durch Hemmungen ein Teil der Vorstellungen aus dem Bewußtsein ausgeschieden wird, so kann er auch wieder erweckt werden, d. h. er kann die Schwelle des Bewußtseins wieder überschreiten; dieses geschieht, so oft die ihn hemmenden Vorstellungen durch andere eine solche Hemmung erfahren, daß die früher gehemmten dadurch frei werden (freisteigende Vorstellung, unmittelbare Reproduktion). Im Gleichgewicht befinden sich die Vorstellungen, wenn den notwendigen Hemmungen unter ihnen gerade Genüge geschehen ist, so daß also keine von ihnen ins Bewußtsein treten kann; die fortgehende Veränderung des Grades ihrer Verdunklung nennt man ihre Bewegung. Eine Vorstellung ist im Bewußtsein, inwiefern sie nicht gehemmt, sondern ein wirkliches Vorstellen ist; wird sie unter diesen Grad herabgedrückt, so wird sie unbewußt und ist nur noch ein Streben vorzustellen. Sie tritt ins Bewußtsein, wenn sie aus einem Zustand völliger Hemmung so eben sich erhebt; hier ist sie an der Schwelle des Bewußtseins, d. h. am niedrigsten Grad des Bewußtseins, an der Grenze, wo sie aus dem völlig gehemmten Zustand zu einem Grad des wirklichen Vorstellens übergeht. So erscheinen die Vorstellungen als Kräfte, die gegeneinander wirken, und die, ebensogut wie die räumlichen Kräfte in der Physik, einer Berechnung unterzogen werden können. Durch das Zusammentreffen zweier entgegengesetzter Vorstellungen wird immer ein gewisses Quantum derselben gehemmt, wodurch der Grad der Lebhaftigkeit jeder dieser Vorstellungen gemindert wird; unter Umständen kann eine Vorstellung sogar so weit gemindert werden, daß sie ganz dem Bewußtsein entschwindet, d. h. unter die Schwelle des Bewußtseins herabgedrückt wird. Sie bleibt aber in der Seele; denn die Vorstellungen sind Selbsterhaltungen der Seele. Die Wiedererweckung kann entweder eine unmittelbare oder eine mittelbare mit Hilfe der Verschmelzungshilfen sein. Die unmittelbare Reproduktion ist diejenige, welche durch eigene Kraft erfolgt, sobald die Hindernisse weichen (freisteigende Vorstellung); der gewöhnliche Fall ist, daß eine neue Wahrnehmung die ältere Vorstellung des nämlichen oder eines ganz ähnlichen Gegenstandes wieder hervortreten läßt; dies geschieht, indem die neue Wahrnehmung alles, der älteren gleichartigen Vorstellung Entgegenstehende, was eben im Bewußtsein vorhanden ist, zurückdrängt, und die ältere sich dann ohne weiteres von selbst erhebt. Tritt eine schon völlig gehemmte Vorstellung infolge des ihr innewohnenden Strebens wieder ins

Bewußtsein, dann heißt sie Einbildung; tritt dieselbe in Verbindung mit einer ganzen Reihe verschmolzener Vorstellungen hervor, so wird daraus Erinnerung. Mit dieser unmittelbaren Vorstellung verbindet sich nun nach Umständen die mittelbare; sie beruht auf der Hilfe, die sich zu Komplexionen zusammengetretene Vorstellungen leisten. Ein höchst wichtiges Gesetz ist: Eine Vorstellung wirkt auf mehrere mit ihr verbundene in derselben Reihenfolge der Zeit nach, worin ihre Reste, durch welche sie mit jenen andern verbunden ist, der Größe nach stehen; hier haben wir den Grund der treuen Reproduktion oder des Gedächtnisses, sofern es uns Reihen von Vorstellungen in der nämlichen Ordnung und Folge wiederbringt, wie dieselben aufgefaßt worden sind. Die Gesetze für die Bildung der Reihen begründen zugleich auch die Phänomene, die bei der Übung und Fertigkeit vorkommen, sowie die Vorstellungen des Räumlichen und Zeitlichen.

Sind in der Seele schon eine größere Menge von Vorstellungen vorhanden, und tritt eine neue hinzu, so tritt eine lebhafte Bewegung innerhalb der vorhandenen Vorstellungen ein, die älteren verwandten Vorstellungen werden geweckt, das Ähnliche der neuen Vorstellung verschmilzt mit den vorhandenen ähnlichen Vorstellungen, das Entgegengesetzte wird gehemmt; so findet meist die Einordnung des Ankömmlings statt, indem er sich dem bereits vorhandenen Vorstellungsinhalte anschließen und fügen muß. Diesen ganzen Vorgang bezeichnet man mit dem Worte Apperzeption, geistige Aneignung, der die bloße Perzeption oder geistige Aufnahme entgegensteht. Meist sind die älteren Vorstellungen die apperzipierenden; die neue Vorstellung verhält sich leidend und wird eingegliedert (apperzipiert), weil die älteren schon einen Grad von Festigkeit haben, welcher der neuen fehlt. Aber auch zwischen schon vorhandenen Vorstellungen kann die Apperzeption stattfinden (innere Apperzeption, Apperzeption der inneren Wahrnehmung); dann wird jedesmal die stärkere über die schwächere siegen. Die apperzipierenden Vorstellungen dürfen weder zu neu noch zu fremd, zu schwach oder zu flüssig sein; es müssen ihnen eine genügende Menge solcher Vorstellungen entgegenkommen, die mit ihnen verwandt und stark genug sind. In den Kreis der Apperzeption fällt auch ein großer Teil dessen, was man Aufmerksamkeit nennt; sieht man auf den objektiven Verlauf innerhalb des Vorstellungslebens, als dessen Ergebnis die Eingliederung einer Vorstellung in den vorhandenen Geistesinhalt erscheint, so bezeichnet man das Geschehene als Apperzeption; sieht man aber auf das subjektive Verhalten beim Apperzeptionsvorgang, auf das Ruhen des Bewußtseins auf der zu apperzipierenden Vorstellung, so bezeichnet man dies Verhalten als Aufmerksamkeit.

Aus der Wechselwirkung und der Tätigkeit der Vorstellungen erklären sich nun alle höheren Formen des geistigen Lebens, also Urteile, Begriffe, Schlüsse, Gefühle, Wollungen usw. Zum Begriff gehört, daß die Vorstellung frei werde von den räumlichen und zeitlichen Verbindungen, womit sie behaftet in das Bewußtsein erstmalig als Empfindung oder Wahrnehmung eintrat. Indem bei neuen und wieder-

erweckten Vorstellungen das Gleiche verschmilzt, die Besonderheiten unterdrückt und gehemmt werden, erlangt das Gleichartige der „Totalvorstellung" ein bedeutendes Übergewicht über das Verschiedenartige, ohne daß jedoch das letztere aus dem Bewußtsein verdrängt wird; es bleibt also immer viel fremdartiger Zusatz bei den Totalvorstellungen (Gemeinbilder, Schemata). Diese Totalvorstellungen (Gemeinbilder, individuelle oder psychologische Begriffe) sind aber die Unterlage für die wissenschaftliche Bearbeitung und die Erzeugung logischer Begriffe. „Allgemeine Begriffe, die bloß durch ihren Inhalt gedacht würden, ohne Hinabgleiten des Vorstellens in ihren Umfang, sind logische Ideale." Von den Begriffen kann man sagen, sie seien die Vorstellungen in dem Zustande, worin sie unmittelbar an die Sprache geknüpft seien.

Die Gefühle und Begehrungen sind nicht Zustände des Seelenwesens in dem Sinne wie die Vorstellungen, sondern vielmehr „Zustände der Vorstellungen, und zwar wandelbare Zustände der letzteren". Die Gefühle haben nichts mit dem Inhalte der Vorstellungen zu tun; ein und dieselbe Vorstellung kann bei gleichem Klarheitsgrad der Sitz eines Gefühls sein oder dasselbe ganz entbehren. Befindet sich eine Vorstellung selbst mit den hemmenden Kräften im Gleichgewicht, so befindet sie sich hinsichtlich des vorhandenen Grades von wirklichem Vorstellen in einem unangefochtenen Zustande, weil die Hemmungssumme gesunken ist; es entsteht kein Gefühl. Wirken aber auf eine Vorstellung von der einen Seite Vorstellungen hemmend und verdunkelnd, von der andern dagegen eine emportreibende Kraft, die sich beide an der Vorstellung das Gleichgewicht halten, so bezeichnet man diesen gepreßten Zustand der Vorstellung als Gefühl. Wird die gepreßte Vorstellung gehindert, zum ungehemmten Klarheitsgrad zu gelangen, so entsteht ein Unlustgefühl; löst sich die Spannung, wird sie durch hinzutretende Hilfen aus der Zwangslage befreit, so entsteht ein Lustgefühl. Die Stärke und Lebhaftigkeit der Gefühle ist bedingt durch die Stärke der Hemmung, Spannung oder Förderung, welche dem Vorstellen einer Vorstellung oder Vorstellungsmasse widerfährt; aber immer kommt es hierbei nicht auf den Inhalt, sondern auf die Gemütslage an. Dagegen gibt es auch Gefühle, bei denen es auf die Beschaffenheit des Gefühlten ankommt; es sind dies die Gefühle des Angenehmen und Unangenehmen und die ästhetischen Gefühle. Erfährt eine Vorstellung bei ihrem Steigen zur Bewußtseinsklarheit irgend eine Hemmung, so kämpft sie gegen dieselbe an, sie sucht sich emporzuarbeiten und befindet sich im Zustande des Begehrens, des Strebens; das Streben ist also nicht auf die wirklichen Dinge der Außenwelt gerichtet, sondern einzig und allein auf die Klarheit und Ungehemmtheit der Vorstellung. Die Lebhaftigkeit des Begehrens ist bedingt durch die Kraft der hemmenden Vorstellungen einerseits, sowie der steigenden Vorstellung und der mit ihr verbundenen Hilfen anderseits; es findet seine Befriedigung, wenn die gegen ihren Hemmungsdruck aufstrebende Vorstellung sich von diesem Druck befreit und damit zur vollen ungehemmten Klarheit gelangt. Das Verabscheuen besteht in dem

Streben anderer Vorstellungen, welche der des Verabscheuten entgegengesetzt sind, von denen aber die Vorstellung des Verabscheuten klarer ist als jede einzelne der entgegenwirkenden Vorstellungen. Das Begehren unterscheidet sich vom Gefühl und Vorstellen dadurch, daß es nicht als ein Zustand, sondern nur als eine Bewegung des Gemüts betrachtet werden kann und bei gegebener Gelegenheit in Handeln ausbricht oder, wenn die Gelegenheit fehlt, wenigstens Pläne zum zukünftigen Handeln hervorruft; diese Pläne aber sind nichts anderes, als zusammengetriebene Vorstellungen, welche wegen ihrer Verschmelzungen und Komplikationen mit jener aufstrebenden sich sämtlich nach ihr richten, ja sich so zusammenfügen müssen, daß aus ihnen keine, oder doch die geringste mögliche Hemmung für jene vorherrschende entspringe. Die Begehrung kann sich aber nur in der Vorstellungsmasse ausbilden, zu welcher die gehinderte Vorstellung gehört, weiter reichen ihre Verbindungen nicht; die Besserung eines sehr Verdorbenen ist möglich, wenn man nur einen etwas anhaltenden Wechsel der Vorstellungsmasse im Bewußtsein zu bewirken vermag. Die Zustände des Vorstellens, Fühlens und Begehrens stehen also in der innigsten Verbindung und gehören miteinander zum geistigen Leben; Gefühle und Begierden sind nur Arten und Weisen, wie unsere Vorstellungen sich im Bewußtsein verbinden. Aber die gewöhnliche Ansicht, wonach in den Gefühlen die treibenden Ursachen des Begehrens liegen sollen, ist zu verwerfen; denn das Begehren findet ebenso wie das Fühlen seine Begründung lediglich in dem Vorstellungsmechanismus (Verbindung, Förderung, Hemmung usw. der Vorstellungen). Wohl sind Gefühle und Begehrungen innig verbunden, aber nur so, daß die ersteren die letzteren begleiten oder ihnen nachfolgen. Das Wollen ist ein Begehren, verbunden mit der Voraussetzung der Erfüllung; es müssen erst viele ähnliche Vorstellungen, die im Zustande des Begehrens sind, untereinander verschmolzen, und dann muß das Verschmolzene auf dem Wege der Urteile bestimmt und begrenzt werden. Die begehrte Wirkung wird also als Zweck aufgefaßt, die voranlaufenden Glieder der bezüglichen Vorstellungsreihe als Mittel zum Zweck; dem Wollen und Handeln geht also Überlegung und Reflexion voran, indem der Mensch noch andere Denk- und Handlungsweisen vergleicht. Die praktische Überlegung wird verwickelter durch die Verbindung zwischen Mitteln und Zwecken und der Erreichbarkeit der letzteren, es entstehen Pläne; im Erwägen, Wählen und Beschließen zeigt sich die praktische Vernunft. Beim Erwägen und Wählen machen sich die apperzipierenden Vorstellungsmassen geltend, durch deren Verschmelzung mit dem Begehrten oder Nichtverschmelzung mit dem Verabscheuten der Beschluß zustande kommt. Die Gemütslage des Menschen in der Überlegung ist die Besonnenheit; wird dieselbe zur Gewohnheit, so erweitert sich die Überlegung fortdauernd, alles mögliche Begehren wird in eine Erwägung zusammengefaßt und geordnet, es wird nach dem letzten Ziele menschlichen Tuns und Treibens, nach dem höchsten Gute gefragt, es entstehen Maximen und Grundsätze, und aus deren Zusammenstellung ergibt sich eine Sittenlehre. Dadurch

aber, daß sich die Maximen in die beständigen Beobachter alles dessen verwandeln, was sich sonst noch im Bewußtsein regt, werden sie Charakterzüge der Persönlichkeit. Bei dem Fassen des Entschlusses kann es vorkommen, daß sich eine Begierde demselben widersetzt; nun steht der Mensch zwischen zwei Kräften, zwischen Vernunft und Begierde, die ihn nach entgegengesetzten Seiten ziehen, als Dritter, der die Entscheidung trifft; er fühlt sich infolgedessen frei, denn die Entscheidung ist seine eigene. So entsteht allmählich die Vorstellung des „Ich"; sie ist nicht von Anfang vollständig ausgebildet, sondern sie wird im Laufe der Entwicklung. Während am Beginn derselben die Wahrnehmungen und Gefühle des eigenen Leibes im Vordergrund stehen, gewinnt allmählich das innere Leben an Bedeutung; so bildet sich allmählich der Begriff der Person oder des Ich als Mittelpunkt des seelischen Lebens.

Auf die Psychologie baut Herbart seine Ästhetik auf. Er unterscheidet das Schöne und Häßliche vom Angenehmen und Unangenehmen dadurch, daß er dieses als Gefühle uns selbst zuschreibt, jene als Urteile aber auf Gegenstände bezieht, welche als etwas Bleibendes von unleugbarem Wert sind. Die Ästhetik hat die Aufgabe, Musterbegriffe (Ideen) aufzustellen, die für alle Zeiten feststehen; so oft dieselben Verhältnisse erscheinen, müssen auch dieselben ästhetischen Urteile erfolgen. Diese Verhältnisse dürfen nicht gänzlich ungleichartig sein (Ton und Gesinnung), sondern es muß sich ein Element als Abänderung des andern betrachten lassen (Ton und Ton); die ursprünglich gefallenden oder mißfallenden Elementarverhältnisse können a priori konstruiert, im bloßen Vorstellen erkannt werden, weswegen die Ästhetik keine rein empirische Wissenschaft ist. Die Erfahrung bietet nur die Anregung zu ästhetischen Urteilen; aber wir müssen bei dem Bilden derselben ganz von dem Stoff, an welchem die Vorstellungsverhältnisse erscheinen, absehen. Das ist aber im wirklichen Leben sehr selten möglich; daher vermischen sich die mannigfachsten Gefühle und Assoziationen mit dem ästhetischen Genuß, so daß nur lange Übung zu letzterem hinführen und ihn rein gestalten kann. Das ästhetische Urteil ist die Wirkung eines ästhetischen, d. h. eines Gegenstandes, „dessen bloße Vorstellung geeignet ist, in dem hingegebenen, affektlosen Zuschauer ein bestimmtes Gefühl zu erregen"; das ethische Urteil ist eine besondere Art des ästhetischen. Das Ästhetische ist immer ein Zusammengesetztes. Die Teile desselben, die Materie, sind gleichgültig; nur die Zusammensetzung, die Form, ist der ästhetischen Beurteilung unterworfen. Dieser Satz gilt nach Herbart auch für die Ethik; auch bei ihr ist der Inhalt gleichgültig und nur die Form der ethischen Beurteilung unterworfen. Das Sittlichschöne ist das Schöne, das den Wert einer Person bestimmt; daher rechnet Herbart die Ethik zur Ästhetik. Die Elemente der Verhältnisse des Ästhetischen der Kunst liegen aus uns, die Elemente der Verhältnisse des Ästhetischen in uns selber, „in der sittlichen Beurteilung wendet sich der Geschmack als unser eigener Ausspruch gegen uns selbst".

Nach Herbart zeigen Ethik und Ästhetik die einfachen Grundverhältnisse

des Seelenlebens auf, welche Urteile des unbedingten Gefallens oder Mißfallens herbeiführen. Sowohl das sittliche wie das ästhetische Urteil ergeht über Vorstellungsverhältnisse; beide hängen daher in ihrer Wurzel zusammen; der Unterschied zwischen ihnen bildet sich in der Weise heraus, daß die ästhetischen Urteile sich immer auf einfache Vorstellungsverhältnisse, die sittlichen aber auf Willensverhältnisse, die ja mit Vorstellungsverhältnissen verbunden sind, beziehen. Die Voraussetzungen, die Tatsachen der Ethik, werden also den empirischen Verhältnissen des Willens entnommen; als sittlicher Zweck aber wird die Verwirklichung gewisser Ideen betrachtet, die aus den ästhetischen Urteilen über Willensverhältnisse entspringen. Herbart geht von der Tatsache aus, daß es im Geistesleben Beurteilungen gibt, in welchen sich Billigung oder Nichtbilligung eines erkannten Gegenstandes ohne jede Rücksicht auf die Art, wie dieselben zustande gekommen sind, ausspricht; diese Beurteilungen beziehen sich immer auf Verhältnisse des Vorstellungsinhaltes. Wo und wie also immer dasselbe Vorstellungs- oder Begriffs- oder Willensverhältnis dem vollendeten Vorstellen sich darbietet, da erfolgt stets dasselbe Urteil des Beifalls oder Mißfallens. Je komplizierter diese Verhältnisse sind, um so weniger ursprünglich kann die Beurteilung sein; es muß deshalb eine Anzahl einfacher Verhältnisse geben, welche den Gegenstand eines ursprünglichen Wohlgefallens oder Mißfallens bilden und aus deren Komplikation die abgeleitete Beurteilung verwickelter Verhältnisse erklärt sein will. Die Psychologie kann nun wohl die Entstehung der sittlichen Maxime durch den psychologischen Mechanismus erklären; aber die Moral soll nicht darstellen, was ist, sondern was sein soll. „Die Physik der Seele kann der Moral gar nichts helfen; hingegen zur Ausführung dessen, was die Moral vorschreibt, ist sie unentbehrlich. Die Ethik hat lediglich die Wertbestimmung der möglichen Willensverhältnisse zu leisten, und die Wertbestimmung ist das, was in allem Urteil über Gut und Böse vollzogen wird." Herbart zeigt, daß die Erforschung der Gründe und Gesetze dessen, was ist und geschieht, und die Bestimmung des Wertes oder Unwertes dieses Seins und Geschehens disparate Aufgaben sind, daß das sittliche Urteil über Willensverhältnisse gefällt wird, und daß die Ethik daher nicht Güter- oder Pflichten- oder Tugend-, sondern nur Ideenlehre sein könne; denn die Güter-, Pflichten- und Tugendlehre setzen das sittliche Urteil über Willensverhältnisse, also den Inhalt der Ethik, voraus. Die Ethik muß demnach auf die einfachsten Willensverhältnisse, welche unbedingten Beifall oder unbedingtes Mißfallen erwecken, zurückgehen, sie aufsuchen und die Vollständigkeit derselben nachweisen; dadurch gelangt man zu dem, was unmittelbar geistig vorgebildet vernommen wird, ohne der sinnlichen Anschauung oder der zufälligen Tatsachen des Bewußtseins zu bedürfen. Lassen sich nun, was tatsächlich der Fall ist und sein muß, die mannigfachen, vielfach zusammengesetzten Willensverhältnisse des menschlichen Lebens auf eine bestimmte Zahl einfacher Willensverhältnisse zurückführen, so gibt es ebenso viele ethische Urteile, denen dieselbe All-

gemeinheit zukommt wie jenen einfachen Willensverhältnissen; diese ethischen Urteile sind die Grundlage der Ethik. Herbart weist fünf solcher Willensverhältnisse nach; es sind die fünf sittlichen Ideen, von denen jede ihren eigenen Inhalt und Charakter hat. In ihnen haben wir die Summe der einfachen Willensverhältnisse, die ewigen und unveränderlichen Musterbilder, an denen wir unser Wollen messen; sie treten zwar nie rein in Erscheinung, sie sollten es aber doch tun. Sie sind unmittelbar geistig vorgebildet und werden also unmittelbar vernommen; sie bedürfen also weder „der sinnlichen Anschauung" noch „der zufälligen Tatsachen des Bewußtseins". Diese fünf Ideen sind: die Idee der „sittlichen Freiheit" (Übereinstimmung des Willens mit der Einsicht), der „Vollkommenheit" (richtige Größe der Willensbestrebungen), des „Wohlwollens" (des Willens, welcher das fremde Wohl zu seinem Gegenstande macht), des „Rechts" (die Regel der Wissensübereinstimmung verschiedener Individuen und das Mißfallen am Streit) und die Idee der „Billigkeit" (Vergeltung der guten und bösen Handlungen). Die Glieder des Verhältnisses, welches der inneren Freiheit zugrunde liegt, sind Wille und Urteil; das Verhältnis zwischen beiden gefällt oder mißfällt, ganz unabhängig von dem Inhalt des Wollens und der Richtigkeit des Urteils, das mit dem Willen jenes Verhältnis bildet. Nach der Idee der inneren Freiheit gefällt z. B., wessen Äußerungen mit seiner Einsicht übereinstimmen, dagegen mißfällt, wer anders denkt, als er spricht oder handelt. Ist das Urteil ein sittliches, so ist die innere Freiheit eine moralische; die Person also, welche nur der Idee der inneren Freiheit genügt, kann also das Prädikat „sittlich gut" noch nicht erhalten. So ist es auch bei der Idee der Vollkommenheit; der starke Wille (z. B. bei Napoleon) gefällt, aber der Träger ist nur dann sittlich, wenn sein Wille auch den andern sittlichen Ideen entspricht. Das Wohlwollen „besteht in sich selbst"; es „hängt nicht ab von dem Erfolge seiner Versuche, noch von der Gesinnung, die ihm zurückkehrt, nicht einmal von der wahren oder irrigen Auffassung dessen, was wirklich die fremde Person mag gewollt haben", sondern allein von der „inneren Harmonie einer Person, welche mit eigenem Willen sich einem von ihr vorgestellten fremden Willen widmet". Nach der Idee des Rechts mißfällt der Streit zwischen zweien wirklichen Willen an sich; Ursache und Objekt des Streites kommen also gar nicht in Betracht. Die Tat als Störerin des Rechts mißfällt; ihre Wirkung muß nach der Idee der Vergeltung oder Billigkeit durch eine gleiche Tat von entgegengesetzter Richtung aufgehoben werden. Bei der Beurteilung des Wollens und Handelns eines Menschen darf man, wie erwähnt, nicht bloß eine dieser fünf Ideen, sondern man muß sie alle als Maßstab heranziehen; im andern Falle ist die Beurteilung unvollständig und mithin falsch. So kann z. B. der starke Wille, der gefällt, tadelnswert sein; daher muß er in dieser Hinsicht z. B. an der Idee des Wohlwollens gemessen werden. An diese fünf ursprünglichen Ideen schließen sich fünf abgeleitete Ideen als diejenige der sittlichen Institutionen an, in welchen jene ersten zur Realisierung kommen und welche

deshalb den Inbegriff der sittlichen Güter enthalten (belebte Gesellschaft, Kultursystem, Verwaltungssystem, Rechtsgesellschaft, Lohnsystem). Die zusammenwohnenden Menschen sollen dem Streit vorbeugen und den entstandenen Streit schlichten; zu diesem Zwecke bilden sie eine Rechtsgesellschaft. Das Wohlwollen sucht das allgemeine Beste, d. h. die möglichst große Summe der Befriedigung für alle; das Verwaltungssystem hat hierzu die Vorbedingungen zu treffen. Da nun jedes Hervortreten einer Kraft ursprünglich mit Lust verbunden ist, welche zur Befriedigung beiträgt, so wird die Verwaltung eine gesteigerte Äußerung aller Kräfte der vereinigten Vernunftwesen herbeiführen; die möglichst große Ausbildung aller Kräfte wird aber durch die Idee der Vollkommenheit verlangt und ist Aufgabe des Kultursystems. Werden die Glieder einer Gesellschaft von einem Geiste beseelt, der keinem Einzelnen ausschließlich eigen, aber auch keinem fremd ist, so entsteht eine beseelte Gesellschaft; der Geist der beseelten Gesellschaft ist die Summe der ethischen Urteile, der ethischen Ideen. Die Tugend ist die Eigenheit eines Vernunftwesens, vermöge deren es den praktischen Ideen gemäß sich verhält; sie ist also die Verwirklichung der Ideen. Der tugendhafte Mensch hat sich für diese Zwecke feste Grundsätze gebildet, die sein Handeln im einzelnen Fall bestimmen sollen; diese äußern sich dabei als Gebot, als Pflicht. Verwirklicht werden soll das Ideal der Tugend in der beseelten Gesellschaft; ist sie mit Macht verbunden, die sie zusammenhält, so wird sie zum Staate.

Das Bedürfnis der Religion ist nach Herbart ein wesentlich ethisches; sie ist eine Ergänzung der Moral, deren Forderungen der Einzelne deshalb nicht erfüllen kann, weil es keinen ganz vollkommenen Willen gibt. Die Religion hat nur die Aufgabe, den Leidenden zu trösten, den Verirrten zurechtzuweisen, den Sünder zu bessern und dann zu beruhigen. Die Sittenlehre bestimmt den Willen und zeigt die würdigen Zwecke des vernünftigen Lebens; aber sie flößt nicht die Hoffnung des Gelingens ein. Auch die ethischen Ideale führen zu Gott hin; denn wir sehen in ihm den Heiligen, Erhabenen, Gütigen usw. Die mechanische Erklärung der Naturvorgänge hält Herbart ohne zweckesetzende Intelligenz nicht möglich; der Glaube an diese Intelligenz, welche nach Herbart allerdings keines strikten Beweises fähig ist, ist Religion, die er aber scharf von den historisch-kirchlichen Vorstellungen über Religion, Gottheit usw. scheidet. Wenn aber die Zweckmäßigkeit in der Natur anerkannt wird, so kann auch die Voraussetzung nicht abgewiesen werden, daß das Zweckmäßige nicht bloß treffe zum Zweck, sondern ausgehe vom Zwecke, welcher zuvor gedacht, gewollt und ausgeführt wurde von einem wirksamen Geiste; der Schluß von der Zweckmäßigkeit in der Natur auf einen wirksamen Geist als ihren Urheber ist ebenso sicher wie der von den zweckmäßigen Handlungen der uns umgebenden menschlichen Gestalten auf das Dasein nicht bloß menschlicher Gestalten, sondern denkender, wollender und handelnder Menschen. „Das Wesen der Gottheit näher zu bestimmen vermag niemand"; aber da Herbart Gott als Ruhepunkt des Glaubens und nicht im Sinne Spinozas

als bloße Naturnotwendigkeit erfaßt, so setzt dies eine Einheit, Persönlichkeit und Allmacht voraus. Denn nur dann ist ein Verhältnis zwischen Mensch und Gott möglich; der Mensch kann zu Gott beten und in dem Gedanken an ihn Ruhe finden.

Herbart nimmt in seiner Philosophie, wie Kant, den Ausgang von der Erfahrung; aber er faßt den Begriff Erfahrung anders als Kant. Kant versteht unter Erfahrung die wissenschaftliche Naturerkenntnis; bei Herbart dagegen ist der Begriff Erfahrung schwankend und unsicher. Er versteht darunter das dem Bewußtsein notwendig Gegebene (Ding, Materie, Werden, Vergehen usw.); es bleibt aber unbestimmt, ob diese gegebenen Begriffe den empirischen Wissenschaften oder dem täglichen Leben entlehnt sind. In ihnen findet er Widersprüche und Unklarheiten; daher sollen sie von der Philosophie kritisiert, gereinigt und denkbar gemacht werden. Diese Annahme ist jedoch falsch; denn die Einzelwissenschaften können sich nicht, wenn sie zu festen Ergebnissen führen sollen, auf sich widersprechenden Begriffen aufbauen. Noch weniger aber können uns, wie Herbart annimmt, solche falschen Begriffe von der Natur aufgedrängt werden; denn die Natur widerspricht sich nicht, und wäre dies der Fall, so wäre überhaupt jede Wissenschaft unmöglich. Kant konnte daher nach den Elementen des erkennenden Bewußtseins fragen, die zur Begründung der wissenschaftlichen Erkenntnis hinreichend und notwendig sind; Herbart dagegen muß zunächst die Erfahrungsbegriffe durch das Denken verändern, weil er ihre Richtigkeit bezweifelt. Er muß also von der von Kant aufgestellten Behauptung, daß Begriffe ohne Anschauungen leer sind, absehen; hierin sind die meisten Fehler der Herbartschen Metaphysik begründet. Diese hat nach Herbart die Aufgabe, die Erfahrung begreiflich zu machen; denn nach seiner Ansicht liefert die Erfahrung nur Einzelnes und Mannigfaltiges, der Mensch aber hat das Bedürfnis, dieses zu einem Ganzen und Einheitlichen zu gestalten. So ist es auch mit der psychologischen Erfahrung; auch hier zeigen sich die Lücken und das Bedürfnis des Menschen nach Ausfüllung derselben, auch hier muß die Metaphysik zu Hilfe genommen werden. Sie versetzt sich bei Herbart hinaus ins Reich des Realen und konstruiert sich vom Ding an sich aus das Weltbild; ihr fester Halt und Vergleichungspunkt ist das Reale, insofern ist sie realistisch aufgebaut. Die durchs Denken gesetzten realen Elemente sind einfache, in ihrer Natur unwandelbare Wesen; zugleich sind sie auch isolierte, völlig beziehungslose Punkte. So fehlt ihm Bindung zum Ganzen, die Vereinigung der Vielen zum Einen; unverbunden sind sie in ihrem Zusammen, Kommen und Gehen dem Zufall anheimgegeben. Die Störungen und Selbsterhaltungen, die Herbart den Realen zuschreibt, sind nur begriffliche, nicht sachliche Vorgänge; denn sind die Realen wirklich isolierte, gänzlich zusammenhanglose Wesen, so können sie auch nicht einmal eine fingierte Ein- und Gegenwirkung ausüben. Man mag diesen Realen, wie es neuerdings von Herbartianern geschehen ist, eine Art Erregbarkeit und Wirkungsfähigkeit zuschreiben, sie bleiben doch einfache und isolierte Reale; sie dulden als solche keine Beeinflussung,

gleichviel, ob sie von außen oder von innen kommen, denn sie streben ja nur nach Erhaltung ihrer Selbstgleichheit. Herbarts Metaphysik kann den realistischen Halt, den sie beansprucht, durchaus nicht gewinnen; sie läßt wie diejenige Fichtes das wirklich Gegebene außer acht und verliert sich in inhaltslosen Spekulationen.

Auch in der Psychologie muß man, wie in den andern Wissenschaften, z. B. in der Naturwissenschaft, scharf die Erfahrungswissenschaft von der Philosophie trennen, wenn man nicht Luftgebäude schaffen will; weil man dies zu Herbarts Zeiten nicht tat, weil man hier in der Naturwissenschaft (Oken, Schelling u. a.) und in der Psychologie diese Scheidung nicht vornahm, darum konnte man in beiden Wissenschaften nicht zu gesicherten Ergebnissen, zu einer genauen und richtigen Erfassung der äußeren und inneren Wirklichkeit kommen. In Herbarts philosophischer (metaphysischer) Grundlage der Psychologie liegen verschiedene Widersprüche und Unklarheiten, die er durch allerlei „zufällige Ansichten" usw., wie er es nennt, zu beseitigen sucht, in der Tat aber das Verständnis noch mehr erschwert; seine diesbezüglichen Auseinandersetzungen sind ein Erzeugnis seiner Phantasie und daher auch oft ein bloßes Spiel mit Worten. Das völlig Einfache kann natürlich keine Veränderungen erleiden, wenn es sich nicht selbst vernichten soll; also kann auch die Seele sich nicht verändern, sich nicht entwickeln. Das aber widerspricht völlig der Erfahrung; denn schon die elementarsten Bestandteile des seelischen Lebens kommen durch die Reaktion der Seele auf die physischen Reize hervor. Nach Herbart sind die Realen ohne jede Beziehung zueinander, und doch läßt er aus den Beziehungen des Seelenreals zu den Gehirnrealen die Vorstellungen hervorgehen; diese aber setzt er, was völlig unstatthaft ist, als identisch mit den Empfindungen. Von einer Übertragung eines physischen Reizes oder einer äußeren Anregung auf die Seele kann bei Herbart keine Rede sein, denn seine Seele müßte sonst empfänglich sein; wie aber aus der Störung von Realen, die einfach und unveränderlich sind, ein Selbsterhaltungstrieb, also eine Kraft entstehen soll, ist unerklärlich. Weil Herbarts Seele tot, entwicklungsunfähig ist, so muß er den Vorstellungen Leben einhauchen; aus ihrer Tätigkeit, aus ihren Hemmungen, Störungen und Verknüpfungen läßt er das ganze Seelenleben hervorgehen, für welches die Seele nur der Schau- und Tummelplatz ist. „Die Seele hat", nach Herbart, „keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen noch zu produzieren; sie ist weder eine tabula rasa, auf der fremde Eindrücke gemacht werden können, noch eine in ursprünglicher Selbsttätigkeit begriffene Substanz." Mit dem englischen und französischen Sensualismus, der aus dem Empirismus Lockes hervorging, verwarf Herbart die Seelenvermögen, an denen im Anschluß an Wolff noch Kant im allgemeinen festhielt; er hält sie weder für bloße Möglichkeiten, noch für Kräfte, sondern nur für Gattungsbegriffe, welche aus der Beobachtung der verschiedenen Seelenvorgänge behufs Klassifikation derselben durch Abstraktion gewonnen, hintenach aber ganz mit Unrecht in ur-

sprüngliche Kräfte der Seele umgewandelt worden sind und als solche zur Erklärung der geistigen Vorgänge verwandt werden. Die sokratische Philosophie kannte nur zwei Hauptvermögen, das Erkenntnis- und Begehrungsvermögen; die Gefühle gehen im letzteren auf. Diese Ansicht erhielt sich in der Hauptsache bis auf Kant; dieser führte alle Seelenvermögen oder Fähigkeiten auf drei, Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen, zurück. Bekämpft wurde die Lehre schon seit dem 18. Jahrhundert; schon Leibniz machte die Vorstellung zum grundlegenden Begriff der Psychologie. In der Beseitigung der Seelenvermögen in der Auffassung seiner Zeit aus der Psychologie liegt ein großes Verdienst Herbarts; mit Recht sagt er: „Wir haben keine Sinnlichkeit vor den sinnlichen Empfindungen, kein Gedächtnis vor dem Vorrate, den es aufbewahrt, keinen Verstand vor den Begriffen, kein Gefühls- und Begehrungsvermögen vor den wirklichen Gefühlen und Begehrungen." Versteht man aber unter Vermögen (Fähigkeiten, Kräften) der Seele nichts anderes als besondere Eigenschaften, vermöge deren sie fähig ist, in bestimmter Weise tätig zu sein, dann erkennt Herbart auch ein Vorstellungsvermögen an. Durch die Annahme der Vorstellungen als Elemente des psychischen Geschehens stellte er den einheitlichen Entwicklungsgang der Seele her; daß nicht sie, sondern die sinnlichen Empfindungen die Elemente des psychischen Geschehens sind, hat er nicht beachtet und daher dieselben unbeachtet gelassen. Es war das alles eine Folge der metaphysischen Basis, die er seiner Psychologie gab, von der er bei seinen psychologischen Erörterungen ausging; die Psychologie kann wohl auf Grund empirischer Beobachtung zu Prinzipien, welche über die seelischen Prozesse etwas aussagen, gelangen, darf aber nicht von solchen ausgehen. Tatsächlich setzt Herbart an die Stelle der noch von Kant angenommenen drei Seelenvermögen (Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen) eins, das Vorstellungsvermögen, aus dem er die Gefühls- und Willensäußerungen hervorgehen läßt; in diese Vorstellungen verlegt er die Kräfte und Vermögen, die er der Seele abspricht. Hier macht sich deutlich die Lücke in seiner Psychologie, die Vernachlässigung der Empfindungslehre, geltend; da alle unsere Vorstellungen, Gefühle und Wollungen aus Empfindungen hervorgehen, so sind diese das Fundament der Psychologie, von deren Studium ausgegangen werden muß. Diese Vernachlässigung der Empfindungslehre erklärt sich aus der Vernachlässigung der physiologischen Vorgänge bei Herbart, mit denen die Empfindungen in der engsten Beziehung stehen. In der Tat sind Herbarts Vorstellungen nichts anderes als Empfindungen; als solche hätte er sie auffassen müssen. So gewiß sich nun zwischen physischen und psychischen Energien Ähnlichkeiten finden, so gewiß sind das aber doch nur Analogien; das hat aber Herbart nicht beachtet und hat die Gesetze der Statik und Mechanik, die für physische Energien galten, einfach auf die psychischen übertragen. Bezüglich der Raumempfindung hat Herbart unstreitig das Verdienst, die von Kant vertretene aprioriische Natur der Raumformen bekämpft, die Abhängigkeit derselben von den Reizen und damit die Er-

forschung der physio-psychologischen Entstehung angeregt zu haben; aber auch hier mischt er eine metaphysische Erklärung ein, welche durch die physiologische Psychologie hinfällig oder wenigstens entbehrlich geworden und durch eine physio-psychologische ersetzt worden ist. Hätte er sich mehr aus den Schriften Lockes und der Sensualisten belehrt, so wäre er wohl von der einseitigen Betonung des Vorstellungsmechanismus bewahrt geblieben.

Der Grundgedanke von Herbarts Assoziationslehre, in welchem er sich den englischen Psychologen (Locke, Hume u. a.) näherte, daß unser Vorstellungsverlauf mit Notwendigkeit durch feste Gesetze bestimmt wird, ist von der modernen Psychologie als richtig anerkannt worden; wenn aber Herbart durch Anwendung der Mathematik eine Statik und Mechanik des psychischen Lebens, des Vorstellungsmechanismus, zu gewinnen glaubt, so hat er gefehlt. Das wäre nur möglich, wenn, was nicht der Fall ist, die Vorstellungen qualitativ gleich und nur quantitativ verschieden wären; seine mathematischen Berechnungen beruhen auf seiner Theorie der Selbsterhaltung der Seelen und fallen mit ihr. Die Erklärung psychischer Vorgänge durch Ausdrücke, die der Mechanik und Statik entnommen sind, mag immerhin zur Veranschaulichung gewisser psychischer Prozesse statthaft sein, eine wirkliche Erklärung derselben können sie nicht abgeben; denn es ist unmöglich, die für die körperlichen Dinge geltenden Gesetze der Mechanik und Statik einfach auf die Seele und ihre Tätigkeiten zu übertragen, weil beide Gebiete zu heterogener Art sind. Nur soweit die psychischen Erscheinungen mit den physischen in Beziehung stehen, ist es statthaft, die Gesetze der Mechanik und Statik und die mathematischen Berechnungen anzuwenden. Die von Herbart gemachte Annahme der Hemmung der Vorstellungen wird auf rein methaphysischem Wege von ihm erklärt; es sind wieder die Selbsterhaltungen, die er zu Hilfe nimmt. Es mag hier noch einmal und für alle weiteren diesbezüglichen Erörterungen hervorgehoben werden, daß in einer Philosophie der Seele, resp. einer Naturphilosophie, Herbarts Selbsterhaltungstheorie eine berechtigte Stelle haben könnte; aber in einer empirischen Psychologie darf sie eine solche, aus den oben dargelegten Gründen, nicht einnehmen. „Es scheint im Gegenteil," sagt Lotze (Mikrokosmos I), „als wenn die äußersten Gegensätze, die wir in dem Inhalte der Vorstellungen erreichen können, mit größter Leichtigkeit nebeneinander gedacht werden als Verschiedenheiten, deren Weite ein bestimmtes Maß hat." Auch Herbart sieht sich genötigt, anzuerkennen, daß auf dem Gebiete des geistigen Lebens vielfach Veränderungen zutage treten; ein inneres Geschehen kann also von ihm nicht in Abrede gestellt, aber aus seiner Methaphysik nicht erklärt werden. Die moderne Psychologie bestreitet das Vorkommen von Vorstellungshemmungen an sich nicht, obwohl sie über den Umfang und die Bedingungen derselben noch nicht einig ist; aber sie verwirft die metaphysische Begründung von Herbarts Hemmungshypothese und eine solche Begründung in der empirischen Psychologie überhaupt und verweist sie in die

philosophische Psychologie. Dasselbe ist bezüglich der Begründung des Verschwindens und Beharrens von Vorstellungen der Fall; auch hier bleibt die Tatsache richtig, aber die metaphysische Begründung wird verworfen. Die latenten Vorstellungen sind erstens nicht einfach immer infolge von Hemmung latent, zweitens sind sie nicht als „Streben vorzustellen" zu denken, sondern als materielle Veränderungen; nach Herbartscher Theorie müßte sogar die Seele die durch das Zusammensein der Vorstellungen ihr aufgenötigten Zustände sofort nach dem Aufhören des Zusammen wieder abschütteln und so die Fortdauer der Vorstellungen im Sinne Herbarts unmöglich machen. Herbart muß bei seinen Ausführungen immer wieder zur Selbsterhaltungstheorie zurückgreifen und die Vorstellungen als selbständige Kräfte betrachten; das führte zu einem Vergleich des Vorstellungsablaufs mit einer physikalischen Bewegung und damit zu einem ganz äußerlichen Schematismus. Nur das, was Herbart bei diesen Erörterungen nebenher über die Bewußtseinsschwelle sagt, ist bemerkenswert; sie ist die Grenze, mit deren Überschreitung die latente Vorstellung aktuell wird, oder, wie Herbart sagt, „aus dem völlig gehemmten Zustand zu einem Grad des wirklichen Vorstellens übergeht". Über die Assoziation, Verschmelzung, Apperzeption und Reproduktion bestehen auch unter den modernen Psychologen noch Meinungsverschiedenheiten; auch hier hat Herbart einzelne Tatsachen richtig erfaßt, aber die Begründung ist auch hier auf seiner Selbsterhaltungstheorie basiert und daher aus der empirischen Psychologie zu verweisen.

Herbarts Lehre von der Aufmerksamkeit ist einseitig, da er als Wirkung der Aufmerksamkeit nur die Stärkezunahme der Vorstellung bzw. Empfindung, auf welche die Aufmerksamkeit gerichtet wird, berücksichtigt, dagegen das für die Aufmerksamkeit entscheidende Moment der Auswahl unter gleichzeitigen Empfindungen unterschätzt. In Verbindung mit der Aufmerksamkeit bespricht Herbart auch die Apperzeption; er bezeichnet sie als den Prozeß der Aneignung einer neuen Vorstellung durch eine alte, und es kann als ein Verdienst Herbarts angesehen werden, daß er die Apperzeption nur als einen Spezialfall der Reproduktion, resp. Assoziation behandelt. Er knüpft an Leibniz an und untersucht die Bedingungen der Apperzeption, wie sie in dem bereits gegebenen Seeleninhalte vorhanden sind; dabei findet er, daß Vorstellungen nur dann apperzipiert, d. h. zu größerer Klarheit gebracht werden, wenn sie selbst Objekte eines neuen Vorstellens werden. Es ist Herbarts Verdienst, die einzelnen Vorgänge der Apperzeption genau bestimmt und so zur größeren Deutlichkeit des Begriffs beigetragen zu haben; er hat also zur weiteren Ausbildung der betreffenden Lehre auf dem von Leibniz und Kant gelegten Fundament beigetragen. Kant hatte die von Leibniz aufgestellte Vermutung, daß die Apperzeption wohl von den bereits vorhandenen Seelenzuständen abhängig sei, nicht beachtet, da für ihn der empirische Inhalt der Seele nicht in Betracht kam; Herbart nahm den Leibnizschen Gedanken wieder auf und betonte die Bedeutung der im Laufe des Lebens erworbenen

Vorstellungsmassen für die Apperzeption. Er übersieht dabei, entsprechend seiner psychologischen Anschauung, daß der Vorgang der geistigen Aneignung nicht bloß Vorstellungsverbindungen in Bewegung setzt, sondern daß auch Gefühls- und Willensvorgänge dabei in Betracht kommen; das widerspricht Herbarts Auffassung der Apperzeption durchaus nicht. Lazarus und Steinthal haben vom sprachphilosophischen Standpunkte aus die Herbartsche Apperzeptionstheorie fortzubilden versucht. Lazarus unterscheidet die Reaktion der Seele gemäß ihrer ursprünglicheren Beschaffenheit auf einen Reiz als Perzeption von der Reaktion vermöge der erworbenen Verfassung der Seele als Apperzeption; beide Vorgänge können im Prozesse der Wahrnehmung wohl inhaltlich unterschieden, nie aber zeitlich voneinander getrennt werden. Die Apperzeption hat besonders bei der Sprachbildung mitgewirkt; die durch Reflexbewegungen erzeugten Laute resp. Worte riefen mit ihrer Hilfe in dem Hörenden die entsprechende Sachvorstellung hervor, die sich im Namen mit der Sprachäußerung verknüpfte, und die in neuen Formen mit Hilfe der Apperzeption weitergebildet wurde. Von großer Bedeutung für die Apperzeption sind die unbewußten Elemente des Seelenlebens, die Gefühle und Strebungen; sie ist nicht wie bei Herbart bloß eine absichtliche, sondern auch häufig eine unabsichtliche, und es kommen bei ihr nicht bloß die Vorstellungen, sondern der ganze Seeleninhalt in Betracht. Nach Steinthal ist die Perzeption (Wahrnehmung) das Ergebnis der Verbindung von Reiz und Apperzeption; sie ist für ihn in jedem Falle die Bewegung zweier Vorstellungsmassen gegeneinander zur Erzeugung einer Erkenntnis, wodurch aber der Bestimmtheit und Klarheit des Begriffs Abbruch getan wird. Aus diesem Grunde muß man die Begriffe Perzeption und Apperzeption wohl auseinanderhalten; allerdings fallen Perzeption und Apperzeption sehr häufig zeitlich zusammen. Mit Recht aber weist Steinthal darauf hin, daß die apperzipierenden Vorstellungsgruppen oft genug von den apperzipierten Elementen eine Umgestaltung ihres Inhaltes und ihrer Verbindungen erleiden; sodann hat er durch die Hervorhebung der die Vorstellungen im Apperzeptionsvorgange begleitenden Gemütszustände eine tiefere Auffassung der Apperzeption angebahnt.

Bei der Erklärung der Gefühle durch den Vorstellungsmechanismus rächt sich wieder die Vernachlässigung der Empfindungslehre; eine Seele, deren Qualität ursprünglich so veranlagt ist, daß sie sich nur in Vorstellungen zu äußern vermag, kann nicht Gefühlszustände annehmen. Nimmt man an, die Gefühle seien in den Vorstellungen latent enthalten und würden ihnen nur wie der Funke dem Kiesel bei starker Friktion entlockt, dann gingen ja die Vorstellungen notwendig ihres elementaren Charakters verlustig; denn dann müssen sie schon in der allereinfachsten Form komplizierte Gebilde sein. Somit sind wir genötigt, die Gefühle als eine qualitativ eigenartige Seite des Bewußtseins anzuerkennen, als eine seelische Qualität, die aus ursprünglichen Empfindungen hervorgeht (Gefühlston der Empfindungen). Herbarts Theorie der Gefühle steht und

fällt mit seiner Statik und Mechanik der Vorstellungen; sie steht eben mit seiner Hemmungstheorie in Einklang, und wer diese verwirft, muß auch jene verwerfen. Wohl treten die Gefühle öfters mit Vorstellungen ins Bewußtsein; aber die Erfahrung zeigt, daß Gefühle verschiedener Art bewußt werden können, ohne daß irgend eine damit verknüpfte Vorstellung apperzipiert wird. Ebenso zeigt auch die Erfahrung, daß die Gefühle nicht nur hinsichtlich ihrer Intensität, sondern auch hinsichtlich ihrer Färbung sich mannigfach voneinander unterscheiden; wohl können sich nun nach Herbarts Erklärung die Gefühle hinsichtlich ihrer Intensität voneinander unterscheiden, da ja auch die Hemmungs- und Spannungsvorgänge, durch welche sie entstehen, nur in dieser Hinsicht eine Verschiedenheit darbieten, aber sämtliche Gefühle müßten nach Herbart wesentlich den gleichen Ton, die gleiche Färbung haben. Es ist ein Irrtum von Herbart, wenn er den Inhalt der Vorstellungen nicht berücksichtigt und die Gefühle lediglich aus dem Zusammenwirken der Hemmung und Förderung hervorgehen läßt; allerdings ist die Entstehung des Gefühls an eine Veränderung des Bewußtseins geknüpft, aber nicht an eine Hemmung oder Förderung der Vorstellungen an sich. Ebensowenig läßt sich Herbarts Erklärung des Begehrens und Wollens aus dem Vorstellungsmechanismus festhalten; denn wäre wirklich das Begehren nur ein Reibungseffekt der Vorstellungen, ein „sich Emporarbeiten einer Vorstellung gegen Hindernisse", wie Herbart annimmt, so würde ein Tun daraus nicht hervorgehen, da ja das Begehren verlischt, wenn die begehrte Vorstellung, wie Herbart sagt, „ihr Begehrtes vollkommen ins Bewußtsein bringt" oder sich zu „unangefochtener Klarheit" erhebt. Aber auch abgesehen davon, läßt sich doch der Wille nicht aus dem Vorstellungsmechanismus entwickeln; denn man müßte sonst völlig vom Inhalt des Begehrten absehen und Unangenehmes und völlig Gleichgültiges begehren. Begehrt wird ja nach Herbart immer nur eine Vorstellung, und weil wir sie begehren, verknüpfte sich mit ihr ein Wertgefühl; die Erfahrung zeigt jedoch, daß in der Wertschätzung der Dinge oder in dem Interesse an denselben die treibende Ursache des Begehrens zu suchen ist. Das Gleichgültige kann niemals begehrt werden, da der Wille der wertgebende Faktor des Bewußtseins ist und daher eben das, auf welches er sich richtet, im selben Augenblick aufhören muß, ein Gleichgültiges zu sein; auch das Unangenehme ist im normalen Bewußtsein niemals ein Objekt des Begehrens. Von der Wertschätzung des Gewollten und Erstrebten hängt aber der sittliche Wert des Wollens und Handelns ab; das Ergebnis eines mechanischen Prozesses, wie das Wollen und Handeln bei Herbart erscheint, kann keinen sittlichen Wert in Anspruch nehmen. Dennoch enthält die Herbartsche Willenslehre einzelne wertvolle und im ganzen richtige Erörterungen, z. B. die des Erwägens, Wählens und Beschließens, die auch von der modernen Psychologie gutgeheißen sind; seine Erklärung des Wollens ist nur die Konsequenz seiner ganzen Vorstellungslehre und steht und fällt ebenfalls mit dieser. Es soll aber nicht vergessen werden, daß Herbart durch seine Ableitung der

Gefühle, Begehrungen und Wollungen von den Vorstellungen ein tieferes Verständnis für das psychische Geschehen angebahnt hat; er hat wenigstens auf die innere Zusammengehörigkeit der seelischen Äußerungen aufmerksam gemacht.

Herbart hat, das muß anerkannt werden, den Versuch gemacht, die Elemente des psychischen Geschehens aufzusuchen und damit die Psychologie aus einer bloß beschreibenden zu einer erklärenden Disziplin überzuführen; er ist auch ein schätzbarer Beobachter des Seelenlebens, dessen Beobachtungen man verwenden kann und muß und auch in der modernen Psychologie verwendet hat, ohne seine Theorie darum annehmen zu müssen. Die Beziehungen der Psychologie zur Physiologie beachtet Herbart gar nicht; die zeitgenössische Physiologie schien ihm zur Verwendung für die Psychologie nicht geeignet, obwohl schon Wolff u. a. die Beziehungen zwischen den physischen und psychischen Erscheinungen hervorgehoben hatten, und namentlich im Ausland dies noch mehr geschehen war. Die experimentelle Methode verwarf Herbart, obwohl schon im 18. Jahrhundert namhafte Psychologen die Bedeutung des Experiments für die Psychologie hervorgehoben hatten; „die Psychologie," sagt er, „darf mit den Menschen nicht experimentieren." In seinem Bestreben, das Seelenleben statt auf drei grundverschiedene, völlig selbständige und erst nachträglich wechselseitig aufeinander und oft gegeneinander wirkende Grundkräfte auf eine einzige Grundkraft zurückzuführen, liegt ohne Zweifel ein richtiger Gedanke; der Mensch ist in der Tat nie bloß vorstellend, ohne zugleich wollend und fühlend zu sein, bloß wollend oder begehrend, ohne vorstellend und fühlend, bloß fühlend, ohne auch wollend oder vorstellend zu sein, wenngleich eins oder das andere dieser Momente jeweilig im Vordergrund des Bewußtseins stehen kann. Der Grundfehler bei diesem Bestreben liegt darin, daß er die Vorstellungen als Elemente des psychischen Geschehens als die einzige Grundlage des Seelenlebens ansieht, während diese schon in Wirklichkeit komplexe Gebilde sind; sie treten bei ihm von Anfang an als aktive Kräfte, nicht als das bloß jeweilige Bewußtsein eines Inhaltes auf. Die Vorstellung aber als Tätigkeit ist nichts Gegebenes; gegeben ist nur der wechselnde Inhalt der Vorstellung. Herbart hat an den Vorstellungen gewisse Bewegungen beobachtet, die eine Kraft voraussetzen, die sie hervorruft. Ist diese Kraft in ihnen, oder kommt sie von außen an dieselben heran? Keines von beiden. Die Vorstellungen wirken selbst als Kräfte, und die Formeln für die Wirkung derselben gibt die Physik. Wenn Vorstellungen schwinden oder wiederkehren, so ist das ein Hinauf- oder ein Hinabsteigen über eine gewisse Schwelle, welche die Gleichgewichtslinie in dieser flutenden Bewegung darstellt. Das ist die „Erkenntnis", zu der Herbarts Psychologie vorgedrungen ist. Leider geschah dieser Schritt etwas zu schnell. Nie hat jemand eine Beobachtung gemacht, die darauf schließen ließe, daß die Vorstellungen aus eigener Kraft gegeneinander kämpfen; nie hat jemand uns beweisen können, daß unser Vorstellungsraum ein Lager von immer noch wirksamen Vorstellungen darstelle; im Gegenteil, man

hat unzählige Beweise dafür, daß auch unsere Vorstellungen vergehen wie die Atome des Leibes, und daß die Kraft, die sie in Bewegung setzt, die nämliche ist, durch welche unser Leib wächst und sich bewegt. Herbarts Psychologie muß also mit einer gewissen Vorsicht betrachtet werden; die Kunstlehre der Pädagogik kann auf diesem Grunde nicht ganz unbesorgt bauen. Indessen hat Herbart doch auch in denjenigen Teilen seiner Seelenlehre, die von der Annahme von physikalischen Kräften als Ursachen der geistigen Bewegung in uns ausgehen, so viel richtig gewonnener Kenntnisse herbeigezogen, daß seine Psychologie für die Erziehungslehre noch nicht allen Wert verloren hat. Prof. Wundt hat sich über Herbarts Bedeutung für die Psychologie folgendermaßen ausgesprochen: „Sie liegt erstens in seiner kritischen Vernichtung der sogenannten Theorie der Seelenvermögen — so kann man seine Kritik derselben nennen. Indem er ganz den Maßstab exakter Wissenschaft an die Theorie der Seelenvermögen anlegt, weist er nach, wie wenig der Begriff eines Vermögens imstande sei, wissenschaftlich etwas zu leisten, daß man aus ihm nirgends etwas erklären könne. Sein zweites Verdienst bestand darin, daß er strebte, die Psychologie in eine exakte Wissenschaft umzuwandeln, indem er darauf hinwies, wie das innere Geschehen überall auf Eigenschaften zurückführt, welche an sich ebenso einem exakten Maße unterworfen werden könnten wie die Naturerscheinungen, wenn wir nur imstande sein sollten, ein solches exaktes Maß zu finden; alle unsere inneren Zustände haben stets eine Intensität, haben überall einen bestimmten Zeitverlauf, dem gegenüber die Frage nach der Geschwindigkeit, der Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolge der Tatsachen erhoben werden muß. Indem er darauf hinwies, daß das psychologische Geschehen einen mathematischen Charakter besitzt, hat er vorgearbeitet alle dem, was man in der neusten Zeit messende oder experimentelle Psychologie nennt. Seine eigene messende Psychologie ruhte teils auf Hypothesen, die nirgends empirische Bestätigung finden konnten, teils auf sogenannter Selbstbeobachtung, auf unmittelbarer innerer Wahrnehmung. So kommt es, daß das, was Herbart darstellt, unter dem Namen der Statik und Mechanik der Vorstellungen, ein Gebäude von Hypothesen ist. Es fehlten ihm eben die Hilfsmittel, um eine Bestätigung des mathematisch von ihm Abgeleiteten aufzufinden. Aber ein geniales Unternehmen war es, eine solche mathematische Psychologie durchzuführen. So wurde Herbart der unmittelbarste Vorläufer der neusten Psychologie."

Wegen der exakten Durchführung der psychologischen Begriffe und der Aufstellung einer festen Terminologie legt sich die Herbartsche Psychologie den Namen der „exakten" bei; da Herbart und seine Anhänger den einseitigen Idealismus bekämpften, so nannten sie sich Vertreter des Realismus. Aber in dem Ausbau der Gedanken des Meisters hat man dem Realismus viel zu wenig Rechnung getragen; die Herbartianer haben an dem Prinzip des Meisters streng festgehalten, so daß, wie ein Hauptvertreter derselben, Drobisch, bei Gelegenheit der Feier des hundertjährigen Geburtstages von Herbart sagen konnte, von einer inneren Fortentwicklung,

also von einer Fortbildung der vom Begründer der Schule aufgestellten Prinzipien, keine Rede sein könne. Gegenüber dem phantastischen Luftgebäude der Schelling-Hegelschen Philosophie war allerdings die Herbartsche Philosophie eine Wendung zur realidealen Philosophie; Herbart träumt nicht von naturphilosophischen Konstruktionen, die, alle künftigen Experimente und Beobachtungen entbehrlich machend, uns ins Innere der Natur einführen sollen, er nimmt die mit Sicherheit und Genauigkeit fortschreitende Forschung in Anspruch und will die Spekulation mit der Erfahrung versöhnen. Solche Bestrebungen waren geeignet, die Aufmerksamkeit auch derer auf sich zu lenken, die mit der Philosophie gebrochen hatten, weil sie in ihrem Übermute über längst begründete Wissenschaften sich erhob, sie mit Geringschätzung behandelte oder mit Oberflächlichkeit umzuwandeln suchte. Was noch besonders zur Ausbreitung der Herbartschen Philosophie beitrug, das war der Umstand, daß sie in ihrem praktischen Teile sich von aller überschwenglichen und radikalen Anschauung in Fragen der Religion und des Staates fernhielt, im Gegensatz zu den Ausführungen der Hegelschen Schule; daher wandte sich auch das Wohlwollen der maßgebenden Faktoren nach dem Falle der Hegelschen Herrschaft den Herbartianern zu. Von Drobisch erschien eine „Empirische Psychologie auf naturwissenschaftlicher Methode" (1842); ausgebaut wurde die Herbartsche Philosophie noch besonders durch Lazarus und Steinthal, Volkmann und Nahlowsky; die beiden ersten schufen nach Herbartschen Grundsätzen eine Völkerpsychologie (Psychologie des gesellschaftlichen Menschen oder der menschlichen Gesellschaft) und stellten ihre Anschauungen in den Dienst der Sprachwissenschaft; Volkmann und Nahlowsky bauten die Psychologie und Ethik aus. Die Inkonsequenzen, welche die Herbartsche Metaphysik in der Psychologie nach sich führte, konnten den Schülern Herbarts nicht verborgen bleiben, und sie haben auch versucht, diese Mängel zu beseitigen; da sie aber an dem Vorstellungsmechanismus festhielten, so führte dieses Streben nicht zu dem gewünschten Ziel, denn wenn die Herbartianer auch in der Darstellung der metaphysischen Grundlage der Psychologie voneinander und vom Meister abweichen, in ihren psychologischen Anschauungen schließen sie sich eng an den letzteren an. Und wenn man auch versucht hat, in neuen Auflagen von auf Herbartscher Grundlage beruhenden Lehrbüchern der Psychologie (z. B. Lindner, Empirische Psychologie) den Ergebnissen der modernen Psychologie Rechnung zu tragen, so kann damit das Herbartsche System der Psychologie nicht gerettet werden; denn „es handelt sich ja gar nicht um einzelne Ergebnisse, die hinzugefügt und ergänzt werden müssen, es handelt sich um die grundlegenden Prinzipien und Methoden", es handelt sich um die metaphysische Spekulation, von welcher die Herbartsche Psychologie überall durchdrungen ist und von der sich auch die neusten Lehrbücher der Herbartianer nicht befreit haben und nicht, ohne sich von Herbart zu trennen, befreien konnten. Damit ist nicht gesagt, daß man viele seiner auf wirklicher Erfahrung beruhenden psychologischen Lehren nicht an-

erkennen kann; diese sind unabhängig von der metaphysischen Begründung und bleiben wahr, wenn man diese fallen lassen muß.

Die Ästhetik steht bei Herbart in engster Beziehung zu seiner Psychologie; das ästhetische Urteil beruht auf dem Gefühl des Beifalls oder Mißfallens bei der Darbietung gewisser Vorstellungsverhältnisse. Hierin lagen nun Keime, die in dem späteren Ausbau der Ästhetik fruchtbar geworden sind; denn das Aufsuchen der ästhetischen Elementarverhältnisse ist bei Fechner u. a. zum Gegenstand experimenteller Untersuchungen gemacht worden.

Bei der Ethik Herbarts zeigt sich der Einfluß der Aufklärung auf Herbarts Denkweise; denn die Aufklärungsphilosophen hofften für die Ethik alles von der Psychologie. Herbart stellt sich wie sie auf den Boden der Wirklichkeit; er betont selbst, man könne ihm in der Ethik folgen, ohne sich seine metaphysischen Ansichten anzueignen. Unter Rousseaus Einfluß bildete sich die Forderung aus, daß das Individuum nicht der Sklave der konventionellen Verhältnisse und Ansichten sein soll, sondern sich gemäß seiner Naturanlage von innen heraus zu einer sittlichen Persönlichkeit entwickeln solle; in der klassischen Dichtung, besonders in der Dichtung Goethes, ist unter dem Einfluß Kants und des Neuhumanismus die Entwicklung zur sittlichen Persönlichkeit als Ideal klar hervorgehoben. In der Romantik hat diese Individualethik ihren Höhepunkt erreicht; Verachtung der Gemeinnützigkeit und Kultus der Persönlichkeit war im allgemeinen ihr Programm. Und doch war es ein Schüler der Romantik, welcher den einseitigen Individualismus in der Ethik überwand; er stellt neben die individualistischen Forderungen als gleichberechtigt die sozialistischen, wozu schon Fichte in seinen „Reden" Anregung gegeben hatte. Fichte legt auf die Vervollkommnung des Menschengeschlechts großen Wert; auch bei Hegel ist dies der Fall. Schleiermacher hat sich bemüht, das individuale und universale (soziale) Moment in der Ethik in ein harmonisches Verhältnis zu bringen. Herbarts Ethik ist von verschiedenen Seiten beeinflußt; die Geschmacksmoral der englisch-schottischen Philosophen des 18. Jahrhunderts, Kant u. a. haben ihn beeinflußt. Im einzelnen enthält Herbarts Ethik tiefe und schöne Gedanken, die zum Aufbau einer wissenschaftlichen Ethik auf Grund der Erfahrungstatsachen der Soziologie und Psychologie wertvolle Bausteine liefern; besonders wertvoll sind seine klaren Analysen der sittlichen Verhältnisse. Er hat im Anschluß an Kant versucht, die Ethik im Gegensatz zur Glückseligkeitslehre zu einer Ideen- und Sittenlehre zu gestalten; gelungen ist der Versuch nicht ganz. Die Mängel, Fehler und Widersprüche der Herbartschen Psychologie werden auch auf die Herbartsche Ethik übertragen, obwohl er seine Ethik unabhängig von der Psychologie aufbauen will; in der Ausführung hat er diesen Weg jedoch nicht eingeschlagen. Herbart hätte, wenn er konsequent auf seinen metaphysischen und psychologischen Voraussetzungen weitergebaut hätte, eigentlich zu sittlichen Grundbegriffen nicht gelangen können; denn ein Wesen ohne Anlagen und Vermögen, ohne jede

Aktivität und Spontaneität, ohne Einheit kann doch keine einheitlichen Maximen, keine allgemeinen Wollungen bilden und für keinen Willen und für keine Tat verantwortlich gemacht werden. Aber Herbart konstruiert sich für seinen Zweck Willensverhältnisse; er untersucht, wieviel Willensverhältnisse denkbar sind. Die formalen Verhältnisse des Willens sind an sich, wie Wundt (Ethik) bemerkt, nicht Gegenstände sittlicher Billigung oder Mißbilligung, sondern hier ist innerhalb eines jeden Verhältnisses sowohl das Billigenswerte als das Mißbilligenswerte und selbst das gänzlich Wertlose möglich; die Willensverhältnisse sind also überhaupt nur allgemeinste Formen der Willensbestätigung, die zu dem ethischen Inhalt der letzteren in gar keiner Beziehung stehen. Es kann zugegeben werden, daß die Ausbildung des sittlichen Geschmacks viel zur sittlichen Entschließung beiträgt; aber es bleibt eine kaum zu bejahende Frage, ob der Geschmack, der von allen menschlichen Urteilen das veränderlichste ist, genug Gewähr leiste für einen richtigen Entschluß den vorliegenden Willensverhältnissen gegenüber. Das ästhetisch Schöne verlangt nur ein Hingeben der Person, aber kein Opfer; es kann also von sittlicher Beurteilung hier keine Rede sein, wenn nicht noch etwas hinzukommt, was diese Beurteilung ermöglicht. Auf die Frage nach dem Grund des verpflichteten Charakters gibt deshalb die Herbartsche Ethik keine Antwort; Herbarts sittlicher Charakter ist ein kühl abmessender Vorstellungsautomat, der seine Zustimmung gibt, wenn sich seine Vorstellungen ins Gleichgewicht setzen, im andern Falle nicht. Von einer Freiheit des Willens kann vollends bei dem Herbartschen Seelenmechanismus keine Rede sein; denn dieser schließt jede Freiheit des Entschließens und Handelns aus. Ist alles Begehren und Wollen lediglich durch den Vorstellungsmechanismus bedingt, ist jeder Entschluß determiniert durch die größere oder geringere Stärke der kollidierenden Vorstellungsmassen, so bleibt für eine freie Entscheidung des Willens, die unabhängig von der Gewalt der Antriebe ihre Wahl trifft, schlechterdings kein Raum. Wenn nun Herbart das Wollen des Menschen frei nennt, sofern dieser sich in allen seinen Entschließungen und Handlungen durch die Vernunft bestimmen läßt, so ist damit nichts gewonnen, da bei ihm diese ja wieder nur ein Ergebnis des Vorstellungsmechanismus ist. Und gegenüber dieser vollständigen Unfreiheit des Wollens und Handelns, die beide nur vom Vorstellungsmechanismus abhängen, kann wieder von Verantwortlichkeit keine Rede sein; nicht der Mensch selbst ist für seine Taten verantwortlich, sondern der, der ihm diesen Mechanismus anerschaffen hat, und diejenigen, welche durch erziehliche Einflüsse zu dieser bestimmten Entwicklung des inneren Lebens beigetragen haben. Die Willensverhältnisse, aus denen Herbart seine fünf sittlichen Ideen herleitet, sind bei ihm Erzeugnisse des Vorstellungsmechanismus; dieser aber kann zu sittlichen Normen nicht führen, weil durch ihn keine Werturteile entstehen. Von den fünf Ideen, den idealen Willensverhältnissen, in denen sich nach Herbarts Ansicht der Inhalt der Sittlichkeit erschöpft, erfüllt keine einzige ganz die voraus für alle gemeinsam aufgestellte formale Bedingung,

daß sie nämlich ein harmonisches Verhältnis unter zwei Begehrungen darstellen müsse; so bezieht sich gleich die erste Idee, die der „inneren Freiheit", nicht auf ein Verhältnis zweier Willen, sondern auf das Verhältnis zwischen Geschmack (Urteil) und Wille, sofern dieser jenem entsprechen, mit ihm harmonieren soll, die beide nach Herbart aber gänzlich heterogen sind. Wenn man in der Ethik von innerer Freiheit spricht, so kann es nur die sittliche sein; alles übrige ist eine ästhetische Beurteilung, keine sittliche. Dieser Beurteilung setzen allerdings die Herbartianer die Tatsache gegenüber, daß der sittliche Wert einer Person nicht durch eine Idee allein, sondern durch alle Ideen gemeinsam bestimmt wird; Ästhetik und Ethik sind eben bei Herbart innig verbunden, was nicht gerechtfertigt ist. Denn, mögen auch vielfache und enge Beziehungen zwischen dem Guten und Schönen, dem Schlechten und Häßlichen bestehen, so sind doch das Gute und Schlechte einerseits und das Schöne und Häßliche anderseits zwei ganz eigentümliche Wertungen durch den Menschen; eine psychologische Begründung dieser Wertung war daher für Herbart nicht möglich und ist auch nicht versucht worden. Bei der Idee der Vollkommenheit soll das Stärkere an sich gefallen, das Wollen also nur nach seiner Aktivität beurteilt werden; wie bei der ersten Idee gleichgültig schien, ob das praktische Urteil auch richtig, so scheint jetzt sogar gleichgültig, ob der starke Wille auch gut ist. Die Idee der Vollkommenheit ist bei Herbart bloß formal gefaßt; er hat absichtlich von der Qualität des Willens abstrahiert. Bei der sittlichen Beurteilung eines Menschen kommt aber beides in Betracht, die Güte und die Größe; daher muß dabei neben der Idee der Vollkommenheit, wie allerdings auch Herbart fordert, auf die andern Ideen Rücksicht genommen werden. Bei der Idee des Wohlwollens wird das Verhältnis des eigenen Willens zu dem gedachten fremden Willen ins Auge gefaßt; auch hier scheint die Beschaffenheit des fremden Willens ganz gleichgültig zu sein. Aber auch hier muß darauf geachtet werden, daß Herbart fordert, daß hier die anderen Ideen Beachtung finden; geschieht dies, so wird die sittliche Beurteilung die Qualität des fremden Willens wohl ins Auge fassen. Die Idee der Billigkeit oder Vergeltung, derzufolge der eigene Wille seine Wirkung so abmißt, daß jedem das Seinige zuteil wird, ist ganz unhaltbar; denn hier werden nicht zwei Willen, sondern zwei Taten mit ihrem Nichtgetansein verglichen. Als Ganzes ist die Herbartsche Ethik nicht mehr haltbar, denn die ästhetisch-formalen Willensverhältnisse sind nicht Gegenstand sittlicher Billigung oder Mißbilligung, weil sie als bloß allgemeinste Formen der Willensbetätigung zu deren ethischem Inhalte in gar keiner Beziehung stehen; das gestehen heute auch Herbartianer zu (Foltz, Die Ethik und das Ziel der Erziehung; Gotha, Thienemann). Gegen jede der fünf Ideen sind selbst von Herbartianern (Hartenstein, Steinthal u. a.) erhebliche Bedenken geltend gemacht worden; sie sind auch in der Tat nicht imstande, dem Menschen einen allgemeingültigen Maßstab für sittliche Beurteilungen, eine einheitliche sittliche Maxime, die Hand zu geben als den Ausdruck dessen, was immer und

überall für sittlich gegolten hat und als das stets anzustrebende Ziel des Sittlichen gelten soll. Dagegen hat Herbart die zwei Hauptteile der Ethik, den psychologischen (Individualethik) und den soziologischen (Sozialethik), wohl berücksichtigt; sie kommen in den beiden Hauptteilen seiner Ethik, der „Ideenlehre" und „Die Ideen und der Mensch" zum Ausdruck. Aber hier gerät Herbart mit seiner Metaphysik in Widerspruch; denn diese ist individualistisch, weil dem einzelnen Wesen sich die Existenz anderer nur durch die Störungen, die es von ihnen erfährt, verrät. Trotzdem nimmt Herbart in der beseelten Gesellschaft einen Gesamtwillen an, dem sich alle Einzelwillen unterordnen; ihm soll eine ideelle Gesellschaftsseele entsprechen. Wenn aber Herbart jeden Zusammenhang seiner Ethik mit seiner Metaphysik abweist, so weist er selbst auf einen Mangel seiner Philosophie hin; denn in einem einheitlichen philosophischen System darf es keine unabhängigen Teile geben. Auch zwischen seiner Individualethik und seiner Sozialethik besteht nicht der notwendige organische Zusammenhang; seine ideelle Gesellschaft ist für den Menschen ein bloß zufälliger Schauplatz der sittlichen Betätigung, so daß der Mensch gut oder böse ganz unabhängig von der Gesellschaft sein kann. Die Gesellschaft entwickelt sich bei Herbart auch nicht organisch aus den Individuen; sie ist nichts anderes als ein Konglomerat vieler einzelnen Seelen, also keine „beseelte" Gesellschaft.

In der Religionsphilosophie hat Herbart den theologischen Rationalismus des Aufklärungszeitalters hinter sich gelassen; schon das Studium der Schriften Kants mußte ihn auf andere Bahnen führen und nötigte ihn, die Unmöglichkeit eines begrifflichen Beweises für das Dasein Gottes zu betonen. Und dennoch kann er sich nicht ganz vom theologischen Rationalismus freimachen; die Teleologie tritt doch wieder in seiner Religionsphilosophie deutlich hervor. Das aber hielt ihn davon ab, den Entwicklungsgedanken, den schon Kant und Goethe klar erfaßt und Schelling und Hegel, allerdings in einseitiger Weise, weiter ausgebildet hatten, zu verstehen; das hielt ihn auch davon ab, die Konsequenzen nach dieser Richtung aus seiner Metaphysik zu ziehen, weil er dem Pantheismus zu verfallen fürchtete. Im ganzen hat Herbart die tatsächlichen Probleme der von ihm nirgends im Zusammenhang behandelten Religionsphilosophie offen gelassen; deshalb konnten sich auf dem Boden seiner Philosophie Rationalisten und Positiv-Kirchliche die Hand reichen.

Von Kant hat Herbart nur die besonnene Opposition gegen die Spekulation des absoluten Idealismus und der philosophischen Romantik übernommen und benutzt, wie er, die Erfahrung als Grundlage seiner Philosophie; aber bald verläßt er die Bahnen des Kritizismus. Kant hatte in den Prozeß der Verinnerlichung die Empfindung nicht hineingezogen; diese, durch die Erfahrung gegeben, weist aber über die Verinnerlichung hinaus auf eine Welt außer uns, eine Welt der Erfahrung. Fichte sah von dieser ganz ab; er bezog die Vorstellungsgesetze bloß auf die Welt der Erscheinungen im Ich und nannte dies In-sich-Zurückgehen als das Schauen seiner

selbst eine intellektuelle Anschauung. Herbart lebte sich in Jena als Fichtes Schüler ganz in dessen Gedankengänge ein; aber indem er sich in sie einlebte, setzte er sich auch mit ihnen auseinander und löste sich von ihnen los. Aus dem Idealisten wurde ein Realist; er gewann Klarheit über die Erkenntnisbegriffe des Seins und des Ichs und Einblick in den Gang einer realistischen Weltauffassung, wenn er sich auch von der Dialektik des Idealismus nicht völlig befreien konnte. „Die Welt der Erfahrung" ist ihm zwar nur „die Welt der Erscheinungen"; aber das „Ding an sich" ist ihm doch ein durch die Empfindung verbürgtes Reales, das er in seiner Philosophie ergründen will. Diese ist für ihn die Wissenschaft von dem Realen; deshalb bezeichnet man seine Philosophie auch als Realismus. Das „Ding" mit seinen verschiedenen Eigenschaften ist ihm nämlich ein „Zusammen" von „Realen"; jedes einzelne Reale ist dagegen infolge seiner Eigenschaften unwandelbar. In der Fassung des Begriffs der Apperzeption weicht Herbart wesentlich von Kant ab; Kant betrachtet den Apperzeptionsvorgang als die Äußerung einer angeborenen spontanen Tätigkeit, während Herbart ihn auf die Wirksamkeit des im Verlaufe der geistigen Entwicklung erworbenen Seeleninhaltes zurückführt. Wie Kant, will auch Herbart die praktische Philosophie (Ethik) scharf von der theoretischen (Metaphysik) scheiden; die letztere handelt von der Realität der Dinge, die erstere von ihrer Wertschätzung. Auch bei ihm kommt es, wie bei Kant, zunächst auf die Form, nicht auf den Inhalt des Willens an; er bekämpft auch mit Kant den Eudämonismus und Utilitarismus. Aber Herbarts Ethik ist ihm ein Teil der Ästhetik; hier trennt er sich von Kant. Kant fordert, daß der sittliche Wille sich selbst Gesetz sei, d. h. sich nicht durch ein ihm äußerliches, fremdes Gesetz bestimmen lasse, weder durch ein menschliches oder göttliches Gebot, noch durch Antriebe sinnlichen oder geistigen Begehrens; ist nun aber wie bei Herbart der Wille ein Gezogenwerden der Vorstellungen, so kann er sich gewiß nicht selber Gesetz sein, denn er hängt ja von dem Vorstellungsleben ab. Herbart kann der Kantschen Begründung der Ethik als Pflichtenlehre durch den kategorischen Imperativ und mit Hilfe der transzendentalen Freiheit nicht beistimmen; während Kant für die Beurteilung der sittlichen Maxime nur das logische Kriterium aufstellt, nur fordert, daß sie, allgemein gedacht, sich nicht widersprechen, handelt es sich bei Herbart um Urteile des Gefallens und Mißfallens, des Lobes oder Tadels der vorhandenen Willensverhältnisse. Auch Kants Autonomie des Willens und der transzendentalen Freiheit, wonach der Wille nicht durch ein Begehren, Wunsch, Reizung usw. bestimmt sein darf, kann Herbart nicht zustimmen; seine Freiheit besteht in nichts anderem, als in der Fähigkeit des sittlichen Menschen, den Begierden und sinnlichen Motiven zu widerstehen und kraft seines Entschlusses der besseren Einsicht gemäß zu leben. Herbart geht aber von Kants Verwerfung aller materiellen Prinzipien und seiner Forderung rein formeller Bestimmungsgründe für das Sittliche aus; er will diese Forderung in den praktischen Ideen streng durchführen.

Vielfach hat man Beneke in der Philosophie als Nachahmer Her-

barts bezeichnet; hiergegen hat sich Beneke in der Schrift: „Die neue Psychologie" (1845) verwahrt und dabei die Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Herbart und ihm hinsichtlich der Philosophie scharf und klar hervorgehoben. „Auch Herbart," sagt er, „fängt von der Erfahrung an; aber er verläßt dieselbe, weil er in den auf ihrer Grundlage gebildeten psychologischen Begriffen ein Gewebe von Widersprüchen für unvermeidlich hält, welches nur durch eine spekulative Methode gelöst werden könne." Beneke kann solche Widersprüche nicht finden; er hält daher an der Erfahrung fest. Aufgabe der Psychologie ist wie bei Herbart nach Beneke, die komplizierteren Bewußtseinserscheinungen auf ihre einfachsten und ursprünglichsten Elemente (Grundprozesse) zurückzuführen. Bei Herbart verhält sich die Seele ganz passiv; ihr Leben geht im Vorstellungsmechanismus auf. Bei Beneke ist die Seele mittelst der Urvermögen immer aktiv; „sie liegt nicht rein passiv da für die Erregungen, die ihr von außen kommen könnten, sondern sie strebt denselben von vornherein selbsttätig entgegen". Die Aktivität, welche sich schon bei der Aufnahme der Reize mittelst der Urvermögen und der Ausbildung der sinnlichen Empfindungen zeigt, verbleibt auch den von den Empfindungen und andern Seelengebilden zurückbleibenden Spuren, welche als bewegliche, die Anziehung und Ausgleichung verursachende Elemente in der Seele zurückbleiben. In der Annahme einer punktuellen Einfachheit der menschlichen Seele findet Beneke den Grundfehler der Herbartschen Psychologie, aus welchem viele Dunkelheiten derselben folgen mußten; er stimmt Herbart vollständig bei in der Bekämpfung der Seelenvermögenstheorie, aber er hält an der Mehrheit psychischer Vermögen fest und sucht die komplizierten psychischen Erscheinungen aus den elementaren Erscheinungen der Urvermögen abzuleiten. Die Herbartsche Psychologie, so erkannte Beneke, stellt das Seelenleben zu schematisch dar, und besonders das Gemütsleben kommt nach seiner Meinung darin nicht zu seinem Recht. Die rein mechanische Auffassung des Psychischen, die der Herbartschen Psychologie eignete, suchte Beneke zu überwinden; trotzdem auch er schließlich eine mechanisch wirkende Kausalität des Seelenlebens annimmt, weist er doch Momente der Entwicklung des Seelischen nach und untersucht ihre genauere Gestaltung vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

Die Herbartianer haben an dem Prinzip des Meisters streng festgehalten, so daß, wie ein Hauptvertreter derselben, Drobisch, bei Gelegenheit der Feier des hundertjährigen Geburtstages von Herbart sagen konnte, von einer inneren Fortentwicklung, also von einer Fortbildung der vom Begründer der Schule aufgestellten Prinzipien, keine Rede sein kann. Und doch sah Drobisch und mit ihm viele Mathematiker und Naturforscher der dreißiger Jahre unsers Jahrhunderts, wo die Hegelsche Philosophie an den Universitäten herrschte, in der Metaphysik und Psychologie Herbarts mit ihrem exakten und mathematischen Grundcharakter die Möglichkeit einer friedlichen Verständigung, ja einer wechselseitigen Förderung von Philosophie und positiver Wissenschaft. Und gegenüber dem

phantastischen Luftgebäude der Schelling-Hegelschen Philosophie war allerdings die Herbartsche Philosophie eine Wendung zur real-idealen Philosophie; er träumt nicht von naturphilosophischen Konstruktionen, die, alle künftigen Experimente und Beobachtungen entbehrlich machend, uns ins Innere der Natur einführen sollen; er nimmt die mit Sicherheit und Genauigkeit fortschreitende Forschung in Anspruch und will die Spekulation mit der Erfahrung versöhnen. Solche Bestrebungen waren geeignet, die Aufmerksamkeit auch derer auf sich zu lenken, die mit der Philosophie gebrochen hatten, weil sie in ihrem Übermute über längst begründete Wissenschaften sich erhob, sie mit Geringschätzung behandelte oder mit Oberflächlichkeit umzuwandeln suchte. Was noch besonders zur Ausbreitung der Herbartschen Philosophie beitrug, das war der Umstand, daß sie in ihrem praktischen Teile sich von aller überschwenglichen und radikalen Anschauung in Fragen der Religion und des Staates fernhielt, im Gegensatz zu den Ausführungen der Hegelschen Schule; daher wandte sich auch das Wohlwollen der maßgebenden Faktoren nach dem Falle der Hegelschen Herrschaft den Herbartianern zu. Von Drobisch erschien eine „Neue Darstellung der Logik" (1836) und eine „Empirische Psychologie auf naturwissenschaftlicher Methode" (1842). Ausgebaut wurde die Herbartsche Philosophie noch besonders durch Lazarus und Steinthal, Volkmann und Nahlowsky; die beiden ersten schufen nach Herbartschen Grundsätzen eine Völkerpsychologie (Psychologie des gesellschaftlichen Menschen oder der menschlichen Gesellschaft) und stellten ihre Anschauungen in den Dienst der Sprachwissenschaft; Volkmann und Nahlowsky bauten die Psychologie und Ethik aus. Waitz (1821—1864) hat sich in seiner Psychologie schon weit von Herbart entfernt; er steuert in seinem „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft" (1849) auf eine psychologische Grundlage der Psychologie hin. Die Inkonsequenzen, welche die Herbartsche Metaphysik in der Psychologie und Ethik nach sich führte, konnten den Schülern Herbarts nicht verborgen bleiben, und sie haben auch versucht, diese Mängel zu beseitigen; da sie aber an dem Vorstellungsmechanismus festhielten, so führte dieses Streben nicht zu dem gewünschten Ziel; denn wenn die Herbartianer auch in der Darstellung der metaphysischen Grundlage der Psychologie voneinander und vom Meister abweichen, in ihren psychologischen und ethischen Anschauungen schließen sie sich eng an den letzteren an. Für die Pädagogik haben besonders Strümpell und Waitz die Herbartsche Psychologie und Ziller die Herbartsche Ethik verwertet.

98. Kant hat die Philosophie des 19. Jahrhunderts beherrscht; jeder Philosoph nach ihm mußte Stellung zu ihm nehmen. Seine Universalität hat zur Folge gehabt, daß alle philosophischen Hauptfragen einer kritischen Betrachtung unterzogen und unter Berücksichtigung der von Kant aufgestellten Behauptungen betrachtet wurden; sein Zurückgehen auf die Erfahrung, seine Erkenntnisformen a priori, sein Ding an sich, seine Ablehnung der Metaphysik, sein kategorischer Imperativ, die Begründung der Ethik durch die Gesinnung u. a. bilden die Kernpunkte der philosophischen

Erörterungen nach ihm. Einheitlichkeit des Weltbildes ist das Ziel, dem der Mensch, bewußt oder unbewußt, zustrebt, sobald er überhaupt das Bedürfnis fühlt, sich über seine Eindrücke Rechenschaft zu geben; nach diesem Ziele streben alle philosophischen Systeme. Noch war das lebendige Wort des Königsberger Philosophen nicht verstummt, da gingen seine Nachfolger in ihren Anschauungen schon weit auseinander; im großen und ganzen entstanden zwei Richtungen, die sich aufs schärfste bekämpften. Die eine Richtung (Fichte, Schelling, Hegel) wurde von Kants Idealismus fortgerissen und vergaß, daß der reale Boden, auf dem sich derselbe erbauen sollte, im Sinne und Geiste Kants erst bearbeitet werden mußte; allerdings wurden sie in diesem Idealismus unterstützt durch das Schicksal des ideal angelegten deutschen Volkes, dem die Schriften der Denker und Dichter in den traurigen Zeiten zu Anfang des 19. Jahrhunderts allein edle Lebensfreude verschaffen konnten. Der Natur als Außenwelt schrieben sie, trotz Kants, Geoffroy de Saint Hilaires und Lamarcks naturwissenschaftlichen Schriften, eine untergeordnete Rolle zu; die Naturwissenschaft war noch nicht stark genug, um die Philosophie zu hindern, metaphysische Luftschlösser zu bauen. Den Entwicklungsgedanken, den die genannten Männer in ihren naturwissenschaftlichen Schriften klar zum Ausdruck gebracht haben, und den wir bei Goethe und Oken auch schon im philosophischen Kleid finden, nahmen die Nachfolger Kants zwar in ihr System auf; Schelling, Hegel und auch Schopenhauer erkannten in der Natur eine Verwirklichung der Idee, die stufenweise zustande kommt. Aber gerade dadurch, daß die Philosophie die Naturwissenschaft wie mit eisernen Klammern umsponnen hatte und die ganze Welt aus einem obersten, auf dem Weg der reinen Spekulation gefundenen System zu erklären suchte, verlor sie ganz den realen Boden unter den Füßen und rief eine Reaktion hervor, die den Bankerott der Philosophie herbeiführte; aus den Reihen ihrer Jünger traten ihre größten Feinde auf. Sie kamen zur Erkenntnis, daß in erster Linie der reale Boden für die Philosophie bebaut werden müsse; diesen aber fanden und erkannten sie in den neu aufblühenden Naturwissenschaften und wähnten, nun die Philosophie ganz entbehren zu können. Nur einige hervorragende Geister hatten sich von der Tyrannei des Idealismus frei gehalten (Schleiermacher, Schopenhauer, Herbart und Beneke); sie suchten an Kant festzuhalten, ihn zu ergänzen und zu verbessern und wurden nunmehr die Vertreter der Philosophie, bis diese aus dem neuen Boden neu emporwuchs. Herbart ist aber ganz abstrakter Denker und konnte daher auf die Dauer die Philosophie nicht beherrschen; Beneke, in dessen Philosophie gesunde Keime zur Weiterentwicklung auf der von der Naturwissenschaft und besonders von der Entwicklungslehre gelegten Basis enthalten waren, kam gegenüber Hegel, Schopenhauer und Herbart nicht zur Geltung. Auch Schopenhauer konnte mit seinem Pessimismus nur vorübergehend Einfluß gewinnen; für Schleiermacher interessierten sich aber hauptsächlich nur die Theologen. Sie alle konnten daher den Herrscher im Reiche der Philosophie, sie konnten ebensowenig wie Krause, der zwischen Schelling und

Hegel zu vermitteln suchte, Hegel nicht überwinden; er kam für seine Zeit wie ein Erlöser. Mit seiner Logik gab er eine Fundamentalwissenschaft, mit der sich viel beweisen ließ, und die daher dem Philosophen und Theologen, dem Politiker und Historiker willkommen war; Hegels Philosophie genoß daher den Schutz von oben und gewann den größten Einfluß auf die Besetzung der Lehrstühle. Eine Fülle von Problemen, die Kant hinterlassen, wurde von Hegel — scheinbar — gelöst; seine Anschauungen in ihrer Ein- und Vieldeutigkeit belebten das ganze Gebiet der Wissenschaften und riefen eine rege Tätigkeit auf ihm hervor. Es konnte aber nicht ausbleiben, daß aus den mehrdeutigen Behauptungen und Aussprüchen über wissenschaftliche und philosophische Fragen der Streit geboren wurde, welcher die Hegelianer in zwei sich feindlich gegenüberstehende Lager scheiden mußte; auf der einen Seite standen die Orthodoxen, unter denen nur Bruno Bauer hervorragte, der aber später sich den Radikalen, zu denen Strauß, Feuerbach, K. Marx und Lassalle gehörten, anschloß. Inzwischen entsprossen schon da und dort die Keime, welche die mächtig aufblühenden Naturwissenschaften in den philosophischen Boden gelegt; sie drangen wie Fermente in die Werkstätten der Geisteswissenschaften und zersetzten ziemlich rasch den nicht mehr lebensfähigen Körper. Die Antwort auf die Frage nach dem Ursprung der Organismen, gestützt auf Paläontologie, vergleichende Anatomie und Embryologie und illustriert durch eine Menge von Beispielen aus dem Tier- und Pflanzenleben, zerstörte den Wahn von einer plötzlichen Verwirklichung der Ideen; sie wies dem Menschen seine Stellung im Tierreich an und bildete damit neue Betrachtungspunkte im Leben des Individuums, der Völker; der Hegelsche Weltgeist blickte auf diese Weise auf eine kausale Entwicklungsreihe zurück; der Schopenhauersche Wille mußte erfahren, daß er nicht mit einem Male das hell leuchtende Licht des Verstandes anzündete, daß vielmehr aus tausend kleinen und großen Ursachen ein schwacher, aber entwicklungsfähiger Funke entstand; der Schelling-Spinozistische Parallelismus war gezwungen, die beiden Linien (Attribute) nicht von Ewigkeit zu Ewigkeit ohne irgend welchen Zusammenhang nebeneinander laufen zu lassen. Fichtes Ideen vom Guten mußten sich wie Kants kategorischer Imperativ dazu bequemen, mit den Resultaten über Entstehung von Gewissen, Sitte, Sittlichkeit und Moral zu ihrem Nachteil verglichen zu werden.

99. Ein Zeitalter der Wissenschaft, das mit dem Prinzip der Unzerstörbarkeit der Energie ein sämtliche Vorgänge in der Natur beherrschendes Gesetz auffindet und den Entwicklungsgedanken neu belebt, mußte auch die Philosophie neu beleben; Wissenschaft und Philosophie sind in ihm nicht zu trennen. An die Stelle der seither herrschenden spekulativen Methode der Forschung trat nun die induktive; die einzelnen philosophischen Begriffe wurden nach dieser Methode von neuen Gesichtspunkten aus neu untersucht und genauer bestimmt. Zunächst entwickelte sich in den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts unter den Naturforschern und Ärzten die materialistische Denkart; der Widerspruch

zwischen den Folgerungen der Naturwissenschaft und den Bedürfnissen des Gemüts wurde Gegenstand eines auch literarisch heftig fortgesetzten Streites zwischen K. Vogt, dem Verteidiger der mechanistischen, und R. Wagner, dem Vertreter der religiösen Weltansicht, in dem zunächst der Materialismus Sieger blieb. Aber auf die Dauer konnte er die philosophischen Denker nicht befriedigen; es bildete sich eine neue Philosophie heraus, welche den rein deduktiven Weg verließ und den induktiv-deduktiven einschlug. Dem Materialismus trat in erster Linie der auf Kant zurückgehende Neukantianismus entgegen, der durch besonnene Einschränkung der theoretischen Erkenntnis auf die Welt der Erscheinungen einerseits ein Schutzmittel gegen das blendende Scheinwerk des alten Idealismus zu bilden und anderseits durch die Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis den Materialismus zu überwinden und eine real-ideale Weltanschauung zu ermöglichen suchte. Der Materialismus verlor infolgedessen immer mehr an Boden; an seine Stelle traten der Positivismus und Naturalismus, neben denen sich allmählich der Realismus emporarbeitete. Diese neue Philosophie sucht nicht bloß die Ergebnisse der Einzelwissenschaften zu einer widerspruchslosen Welt- und Lebensanschauung zu vereinigen, sondern auch die von den Einzelwissenschaften verwendeten Begriffe (Kraft, Stoff, Kausalität, Substanz, Energie, Entwicklung, Idee usw.) zum vollen Verständnis zu bringen; sie betrachtet in der Erkenntnislehre alles Wissen rücksichtlich der Vorgänge, durch welche der Geist zu denselben gelangt. Die Blüte der neueren Philosophie entfaltete sich dadurch, daß letztere wieder engen Anschluß an die Einzelwissenschaften suchte; sie geht aber nicht in ihnen auf, sondern übernimmt von ihnen nur die Probleme, deren Lösung jene offen lassen. Sie baut ihre Lehren, soweit sie sich mit dem Menschen beschäftigt, nicht mehr bloß auf der Anthropologie, sondern auch auf der Soziologie auf und hat so neben die Individual- die Sozialphilosophie gestellt. Beide wollen die Gesetze des Lebens erschließen; die Individualphilosophie geht dabei vom Individuum und dessen Betrachtung aus, die Sozialphilosophie dagegen von der menschlichen Gesamtheit. Die hervorragendsten Philosophen unserer Zeit, Wundt und andere, haben ihre Philosophie nach der induktiv-deduktiven Methode aufgebaut; da die Tatsachen der Induktion nicht aus der Erfahrung des eigenen Ich erwachsen, sondern aus der Erforschung ganzer Gattungen, großer zusammenhängender körperlicher, psychischer, organischer und sozialer Gebilde, so sind sie aus Individual- zu Sozialphilosophen geworden. Die alte Individualphilosophie, die in Nietzsche ihren letzten, am Tiefpunkte der Entwicklung angekommenen Ausläufer von eigenartiger Gestaltung hat, hat sich so mit der Sozialphilosophie vereinigt, ist in sie übergegangen; sie geht vom Boden der Erfahrung, der Tatsachen und der Wirklichkeit aus und betrachtet den Menschen als Glied eines Ganzen. Dabei hat die neue Philosophie den von der Naturphilosophie vertretenen Entwicklungsgedanken auf Grund der neuen, von der Naturwissenschaft übernommenen Grundlage neu gestaltet; in ihm reichen sich Natur- und Geschichtsphilosophie die Hand.

100. Der von Descartes und seinen Nachfolgern vertretenen dualistischen Weltanschauung, wonach Körper und Geist, Außen- und Innenwelt als getrennte Welten sich gegenüberstehen, trat im 18. und 19. Jahrhundert die monistische gegenüber, welche das einheitliche Prinzip in der Materie (Materialismus, Holbach u. a.) oder im Geist (Idealismus, Hegel u. a.) sah; sie alle hatten sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts überlebt, weil sie gegenüber den Ergebnissen der naturwissenschaftlichen Forschungen nicht standhalten konnten. Man wandte sich nun überhaupt von jeder Philosophie ab und suchte durch das Studium der Naturwissenschaft den Wissensdrang zu befriedigen; allein diese ließ doch eine Reihe von Fragen unbeantwortet, die wieder zur Philosophie hindrängten. Dies war besonders bei Anhängern der Hegelschen Philosophie der Fall; die Führung übernahm L. Feuerbach (1804—1872). Ursprünglich Hegelianer, wandte er sich bald von Hegel ab; er riß von der idealistischen Philosophie den Schleier herunter und appellierte an die naturwissenschaftliche Erfahrung, mit der gemeinsam die Philosophie fortschreite. „Wahrheit, Wirklichkeit, Sinnlichkeit sind identisch; nur ein sinnliches Wesen ist ein wahres, ein wirkliches Wesen". Von dieser Grundanschauung ging er bei seiner Philosophie aus; die Wahrheit wird für ihn also nur durch die sinnliche Erkenntnis gegeben. „Die neue Philosophie macht den Menschen mit Einschluß der Natur, als der Basis des Menschen, zum alleinigen, universellen Gegenstand der Philosophie — die Anthropologie also mit Einschluß der Psychologie zur Universalwissenschaft"; sie ist deshalb die „menschgewordene, positive Philosophie". Der Protest Feuerbachs gegen Hegel beruht darauf, daß er das Vorhandensein eines Geistes vor seinem wirklichen Auftreten im Menschen nicht anerkannte; aus dem Nervensystem, das sich im Gehirn konzentriert, geht vielmehr der Geist hervor. Auch die Religion wollte er von dieser Basis aus erfassen; da Gott nicht mit den Sinnen wahrgenommen werden kann, so kann ihn Feuerbach auch nicht anerkennen. Die Religion muß sich mit der Vervollkommnung des menschlichen Kulturlebens, aus dem sie hervorgegangen ist, vervollkommnen. Durch die Förderung des Egoismus wirkt sie aber schädlich auf die sittliche Entwicklung. Der wahre und ursprüngliche Grund des sittlichen Lebens ist der Glückseligkeitstrieb; „folge unverzagt deinen Neigungen und Trieben, aber allen, dann wirst du keinem einzigen zum Opfer fallen". Durch die Polemik gegen die alle Sinnlichkeit unbeachtet lassende Hegelsche Philosophie wurde Feuerbach ganz in das Reich der Materie getrieben; allein er vermochte die geistigen Erscheinungen aus ihr nicht zu erklären. Bei seiner Kritik der Religion hat er nur die historischen Formen derselben im Auge; das wahre Wesen der Religion übersieht er deshalb. Aber sein „Wesen des Christentums" wurde mit Begeisterung aufgenommen, weil es im scharfen Gegensatz zu dem herrschenden Kirchentum stand; „man muß die befreiende Wirkung dieses Buches erlebt haben," schreibt der Sozialist Engels, „um sich eine Vorstellung davon zu machen." Feuerbachs Religion ist eine Religion des Diesseits; denn der Glaube an die

Unsterblichkeit kommt nach ihm zwar einem seelischen Bedürfnis entgegen, muß aber von der Erkenntnis geleugnet werden. Er will „ein Leben ohne Jenseits, aber mit einer festen, verläßlichen Sittlichkeit, ohne Metaphysik, aber mit sehr viel Moral"; die neue Lebensreligion fordert die Rückkehr zur ursprünglichen Menschenliebe, dem höchsten und ersten Gesetz, der „wahren, heiligen, zuverlässigen Macht". Eine individualistische Färbung nimmt der Naturalismus Feuerbachs bei Max Stirner (1806—1856) an, indem er die Eigenheit als das zu erstrebende Ziel hinstellt; die Eigenheit kennt keine Sittlichkeit, keine Pflicht und keine Gesetze, auch keine Gesellschaft. Noch entschiedener kommt der individualistische Naturalismus bei Nietzsche (1844—1900) zum Ausdruck; er vertritt das unbedingte Recht der Persönlichkeit gegen die ordnenden und ausgleichenden Mächte der Gesamtheit. Das Ziel der Menschheit erblickt er nicht an ihrem Ende, sondern in ihren höchsten Exemplaren; unsere Aufgabe soll es daher sein, solche als Übermenschen zu züchten, wie sie Nietzsche in übertriebener Einseitigkeit zeichnet.

101. D. Fr. Strauß hatte sich als Student mit Schellings und J. Böhmes philosophischen Anschauungen beschäftigt, er war auch für kurze Zeit Adept des Spiritismus gewesen; Schleiermacher und Hegel nahmen ihn dann gefangen, bis er sich zu Feuerbach wandte, ohne jedoch Hegel ganz überwinden zu können. Seine philosophische Welt- und Lebensanschauung kommt in dem 1872 erschienenen Werk: „Der alte und der neue Glaube" zum Ausdruck; in diesem Werke wollte er in einer für alle verständlichen Sprache der alten christlichen Weltanschauung in allen ihren Teilen und Folgerungen die moderne naturwissenschaftlich-philosophische entgegenstellen. Zu diesem Zweck beantwortet er die vier Fragen: 1. Sind wir noch Christen? 2. Haben wir noch Religion? 3. Wie begreifen wir die Welt? 4. Wie ordnen wir unser Leben? Auf die erste Frage antwortet Strauß völlig im verneinenden Sinne. Um die zweite Frage beantworten zu können, stellt Strauß erst eingehende Untersuchungen über das Wesen der Religion und ihren Ursprung an. Die Religion entspringt nach seiner Ansicht aus der Verbindung von Furcht und Hoffnung mit den Fragen nach den Ursachen der Dinge und Erscheinungen; Naturerscheinungen in phantastischer Gestaltung zu menschenähnlichen Wesen sind die Grundlage des Gottesgedankens. Dieser wurde mit jedem Fortschritt der menschlichen Bildung vergeistigt, und mit der Entwicklung des sittlichen Lebens wurde er auch immer sittlicher. Unser heutiger monotheistischer Gottesbegriff ist aus der Verschmelzung des jüdischen mit dem der griechischen Philosophie entstanden; von der letzteren hat er die Absolutheit, von der jüdischen Religion die Persönlichkeit. Die Naturwissenschaften aber haben diesem Gottesbegriff die Basis genommen; sie kennen nur, nach Strauß, eine immanente Weltsubstanz. Geblieben ist das Abhängigkeitsgefühl beim Menschen und die Frage nach der Ursache der Dinge und Erscheinungen; beide finden ihre Lösung im Universum. Wir haben also noch Religion; allerdings ist ihr Wesen ein anderes als früher, es ist das Bewußtsein

unbedingter Abhängigkeit vom Universum und das volle Vertrauen zu ihm, das nach ewigen Gesetzen sich entwickelt. „Wir fordern," sagt Strauß, „für unser Universum dieselbe Pietät wie der Fromme alten Stils für seinen Gott; unser Gefühl für das All reagiert, wenn es verletzt wird, geradezu religiös." Die Naturforschung, welche diese Wandlung in der Auffassung des Wesens der Religion hervorgebracht hat, leitet nun auch den Frommen des neuen Glaubens in die unendlichen Fernen des Raumes und der Zeit; „das Universum ist ins Unendliche bewegter Stoff, der durch Scheidung und Mischung sich zu immer höheren Formen und Funktionen steigert, während er durch Ausbildung, Rückbildung und Neubildung einen ewigen Kreis beschreibt". Das Universum ist nach Strauß die Urquelle alles Vernünftigen und Guten, die Welt die Werkstätte desselben; sie ist angelegt auf die höchste Vernunft und persönenbildend. Außer dem bewegenden Stoff will Strauß als wirklich nichts mehr anerkennen; in der Verkettung der Ursachen in der Welt erkennt er die Vernunft. Diese Weltanschauung, welche die Wissenschaft Strauß bot, kann ihn aber nicht voll befriedigen; „die Kunst hat" nach seiner Ansicht daher „in allen ihren Zweigen den Beruf, die im Gewirre der Erscheinungen sich erhaltende, auf dem Widerstreit der Kräfte sich wiederherstellende Harmonie des Universums, die nur im unendlichen Ganzen unübersehbar ist, im beschränkten Rahmen uns anschauen oder doch ahnen zu lassen". Er ist nicht mehr imstande, sich in einen religiösen Glauben in irgend einer Form zu finden und durch ihn das Denken und das Fühlen zu versöhnen, zu einem harmonischen Ganzen zu verschmelzen. Er vermag daher auch nicht, sich ein festbegründetes, Vernunft und Gefühl befriedigendes Moralprinzip zu schaffen; das Schöne und nicht das Gute ist das Höchste, woran seine Seele hängt. Und so lautet sein Moralprinzip: „Vergiß in keinem Augenblick, daß du Mensch und kein bloßes Naturwesen bist; in keinem Augenblick, daß alle anderen gleichfalls Menschen, d. h. bei aller individuellen Verschiedenheit dasselbe wie du, mit den gleichen Bedürfnissen und Ansprüchen wie du, sind." Ein „wahrhaft menschliches, d. h. sittliches und dadurch glückliches Leben" ist das Straußsche Ideal; Vaterlandsliebe, bürgerliche Tüchtigkeit und häusliches Leben sind die sozialen Mächte, denen das Christentum weichen soll. Aber nach Strauß' Weltanschauung kann ja der Mensch nichts anderes als Naturwesen sein; er ist ja nach ihr nur eine Erscheinung des bewegten Stoffs, wie kann er sich als solches und nur als solches über denselben hinaus erheben und als moralisches Wesen erkennen? So endigt Strauß im Konflikt zwischen dem alten und neuen Glauben; den richtigen Weg zur Versöhnung zwischen Wissen und Glauben hat er nicht gefunden.

102. Feuerbach und Strauß hatten die materialistische Weltanschauung vorbereitet; Moleschott (1822—1893) wurde namentlich durch Feuerbach von der Hegelschen Philosophie abgezogen und zum Materialismus hingeführt. Als Professor der Physiologie gab er (1850) eine „Lehre von den Nahrungsmitteln für das Volk" heraus, in welcher die Grund-

gedanken der materialistischen Weltanschauung enthalten sind; „die Nahrungsmittel sind die Quelle unserer Muskelarbeit und Gedankentätigkeit, aus der Zersetzung und Bewegung des Stoffs entsteht der Geist, der Mensch ist, was er ißt". Diese Grundgedanken des genannten Buches führt er in dem „Kreislauf des Lebens" (1852) weiter aus; der Mensch, so legt er dar, ist „durch die Zusammensetzung, durch die chemische Mischung unseres Stoffes bedingt", der Stoff beherrscht den Menschen. „Alle Erkenntnis stammt von den Sinnen; es ist in unserem Verstande nichts, was nicht eingegangen wäre durch das Tor unserer Sinne. Die Wahrheit kann also nur der Natur und ihren Welten abgelauscht werden"; wenn alle Gesetze auf diesem Wege gefunden sind, ohne daß ein Widerspruch zurückbleibt, dann ist die Welt dem Menschen erklärt. „Das Wesen der Dinge ist die Summe ihrer Eigenschaften; das Wesen aller Eigenschaften ist die Kraft", die innig mit dem Stoff zusammenhängt. Die Menge des vorhandenen Stoffs und der vorhandenen Kraft bleibt immer dieselbe; „alle Vorgänge in der Natur gehen darauf hinaus, daß Spannkraft in lebendige Kraft oder diese in jene verwandelt wird" oder eine Form lebendiger Kraft in eine andere übergeht. „Die Lebenskraft, wie das Leben, ist nichts anderes, als das Ergebnis der verwickelt zusammenwirkenden und ineinandergreifenden physischen und chemischen Kräfte; die Nerven pflanzen stoffliche Veränderungen zum Gehirn fort", wo dieselben zu Empfindungen werden. Der Gedanke „ist eine Bewegung, eine Umsetzung des Hirnstoffs; das Denken ist ein ausgedehnter Vorgang und zwar um so ausgedehnter, je zusammengesetzter er ist".

103. L. Büchner hat diese Grundgedanken des Materialismus in seinem Buche „Kraft und Stoff" oder „Grundzüge der natürlichen Weltordnung nebst einer darauf gebauten Moral- oder Sittenlehre" (1855) in populärer Form zur Darstellung gebracht und dadurch die Verbreitung in den breitesten Schichten des Volkes ermöglicht; wie durch die Dampfmaschine Bewegung, so wird durch die Maschine des tierischen Organismus eine „Gesamtsumme gewisser Effekte" erzeugt, die wir Geist, Seele, Gedanken nennen. Ihm schloß sich K. Vogt an (Köhlerglaube und Wissenschaft, 1854; Physiologische Briefe, 1845—47; Vorlesungen über den Menschen, seine Stellung in der Schöpfung und Geschichte der Idee, 1863), für den der Gedanke ein Produkt des Gehirns wie die Galle ein solches der Leber und der Urin ein solches der Nieren sind; an Stelle der „sittlichen Weltordnung", die nur „auf dem Beben vor einer unsichtbaren Form" beruht, will Vogt die Erkenntnis setzen, daß „kein Mensch einen Anspruch für sich erheben dürfe, den er nicht seinen Mitmenschen im vollsten Maße gestatten will". Der Zeitgeist kam der materialistischen Weltanschauung entgegen; der deutsche Industrialismus wurde geboren, die Naturwissenschaften traten in den Vordergrund, der Sturm eines revolutionären Übergangs in der Welt- und Lebensanschauung ging durch die gebildeten Kreise, die vom reaktionären Kirchentum abgestoßen wurden. Die Philosophie lag ohnmächtig am Boden; der Materialismus schien

das letzte Wort aller früheren Versuche zu sein. Die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren als Tatsachen geeignet, die Unterlage für die materialistische Weltanschauung zu bilden; in der Materie das Wesen suchen, das die Erscheinungen der Welt erklärt, konnte man erst zu einer Zeit, in der man die Eigenschaften der Materie bis zu einem gewissen Grade kannte. Alle Fragen, die sich nicht unmittelbar aus den Naturerscheinungen erklären ließen, wie die nach Gott, Willensfreiheit u. a. wurden aus der Philosophie verbannt; man übersah dabei, daß auch der Grundstoff, auf den sie alles zurückführten, für die Erfahrung gänzlich unzugänglich, also auch bloß Sache des Glaubens ist. Die genannten und andere populäre Schriftsteller des Materialismus stellten Hypothesen als Tatsachen hin und gingen über noch ungelöste Fragen stillschweigend hinweg; sie erweckten dadurch den Schein, als seien alle Rätsel der Welt gelöst. Die Entdeckungen auf dem Gebiete der Chemie schienen ja auch die Berechtigung zu kühnen Schlüssen zu geben; wenn es z. B. Wöhler gelungen war, den Harnstoff aus seinen Elementen herzustellen, dessen Entstehung man bisher nur unter dem lebendigen Einflusse des organischen Körpers beobachtet hatte, so konnte man auch annehmen, daß aus anorganischen Vorgängen unter gewissen Bedingungen die Zelle hervorgehen könne; damit aber war die Urzeugung bewiesen, die schon Lamarck angenommen hatte. Aber von diesem primitiven Organismus bis zur Mannigfaltigkeit der Tier- und Pflanzenformen ist immer noch ein weiter Schritt; da scheint doch eine andere Energieform wirksam zu sein wie in der anorganischen Natur. So ganz gelang es doch auch den Materialisten nicht, alles Geistige aus ihrer Weltanschauung zu verbannen; denn auch Moleschott spricht von einer Weltseele. Man mag den Begriff der Materie wenden und drehen wie man will, immer stößt man auf ein letztes Unbegreifliches; wir können die Atome weder durch Erfahrung noch durch Denken begreifen und vermögen aus ihnen und ihren Bewegungen nicht die geringste Erscheinung des Lebens und Bewußtseins zu erklären. Auch Czolbe (1819—1873), der in seinen Schriften eine methodische Darstellung des neuen Materialismus gab, nahm neben der Materie eine ursprüngliche Weltseele an, obwohl er alles Übersinnliche ausschließen wollte; er gewann die Überzeugung, daß der Materialismus „nicht auf größere Scharfsinnigkeit, wohl aber auf tiefere, echtere Sittlichkeit Anspruch mache". Lange bekämpfte den Materialismus in seiner „Geschichte des Materialismus" (1864) vom Standpunkte der Kantschen Philosophie; er zeigte, daß der Materialismus ebenso einseitig ist wie der Idealismus, weil er nur Materie sieht, wo letzterer nur Geist sieht. Wir müssen, so folgert Lange, da wir in uns eine Vorstellungswelt haben, ein Etwas annehmen, das jenseits derselben liegt und durch seine Einwirkung auf uns vermittelst der Sinne und Nerven diese Vorstellungswelt erzeugt; aber über dieses Etwas wissen wir nichts weiter, als daß es existiert und, müssen wir hinzusetzen, die Vorstellungen (Eigenschaften), die es in uns hervorruft. Diese letzteren machen allerdings für uns das Wesen des

Dinges an sich aus; damit müssen wir uns begnügen. Das Ding an sich kann aber auch Eigenschaften haben, die wir gemäß der Beschaffenheit unserer Sinne nicht wahrnehmen können, die aber zu seinem Wesen gehören; eine absolute Erkenntnis des Dinges an sich ist für uns also nicht möglich. „Alles, wodurch wir von einer Außenwelt unterrichtet zu sein glauben," sagt der Anatom Henle in den „Anthropologischen Vorträgen" (1876), „sind Formen des Bewußtseins, zu welchen die Außenwelt sich nur als anregende Ursache, als Reiz im Sinne der Physiologen verhält. Die Außenwelt hat nicht Farben, nicht Töne, nicht Geschmäcke; was sie wirklich hat, erfahren wir nur auf Umwegen oder gar nicht. Die Zahl der Eigenschaften der Materie richtet sich nach der Zahl und der Schärfe der Sinne; wem ein Sinn gebricht, dem ist eine Gruppe der Eigenschaften unersetzlich verloren." Es gibt für die menschliche Erkenntnis eine doppelte Grenze; die eine liegt in unserer Organisation, die andere in der Endlichkeit unseres Denkens resp. der Entwicklung des Geisteslebens. Der Mensch, das lehrt uns die Erfahrung, bedarf, wie Lange sagt, „einer Ergänzung der Wirklichkeit durch eine von ihm selbst geschaffene Idealwelt"; in den Schöpfungen derselben, wie sie uns die Kunst und Religion darstellen, wirken die höchsten und edelsten Funktionen seines Geistes zusammen. Wenn die Ideen, resp. die ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen (Empfindungen) auch ohne Vermittlung des Gehirns nicht zustande kommen, so kann man doch nicht sagen, daß die psychischen Erscheinungen ohne weiteres aus stofflichen Veränderungen hervorgehen oder gar Absonderungen des Gehirns sind, wie der Urin eine Absonderung der Nieren ist. Du Bois-Reymond wies in seinem Vortrage „Über die Grenzen der Naturerkenntnis" (1872) darauf hin, daß es keine Brücke von der Bewegung zur Empfindung gibt; wir kommen aus der Bewegung der materiellen Welt nicht hinein in die seelische Welt der Empfindungen. J. H. Fichte, der Sohn von J. G. Fichte, bekämpfte in seiner „Psychologie" (1864) ebenfalls den Materialismus; dasselbe tut Dr. H. Ulrici in „Leib und Seele" (1860). Beide gehen von den Ergebnissen der Naturwissenschaft aus und gelangen von ihnen aus zu einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung, d. h. in der Psychologie zu dem Ergebnis, daß der Seele gegenüber dem Leibe, dem Geiste gegenüber der Natur nicht nur ein selbständiges Dasein, sondern auch die Herrschaft nicht bloß gebühre, sondern auch tatsächlich zustehe. Der Materialismus kann als Weltanschauung weder den Verstand noch das Gemüt befriedigen; in dieser Hinsicht gleicht ihm der Naturalismus. Beide verstehen unter Wirklichkeit die Naturwirklichkeit, die mit den Sinnen erfaßbare Welt; der Materialismus faßt die theoretische Auffassung der Welt, der Naturalismus die praktische Gestaltung des Lebens nach diesen Gesichtspunkten ins Auge.

104. Der Materialismus wurde von Marx und Engels, die auch von Hegels Philosophie anfänglich inspiriert wurden, auf das geschichtliche Geschehen übertragen und dadurch zum sogenannten historischen Materialismus; sie suchen die Abhängigkeit der verschiedenen

Gesellschaftsformen von den wirtschaftlichen Stufen der Produktions- und Austauschweise nachzuweisen und zu zeigen, daß die wirtschaftlich bedingten Gesellschaftsstufen die notwendig reale Basis für die jeweiligen Ideen der Menschen, die in ihnen leben, bilden. Marx knüpfte mit seinen Erörterungen an Feuerbach an; „die neue Philosophie," sagt dieser, „macht den Menschen, mit Einschluß der Natur als Basis des Menschen, zum alleinigen universellen und höchsten Gegenstande der Philosophie." Die Ideen haben nach ihm ihren Ursprung in der Sinnlichkeit des Menschen; aber nur der gesellschaftliche Mensch kann Ideen hervorbringen. Diese sind in beständiger Entwicklung begriffen; auch in den praktischen Lebensgebieten, im Sozialen und in der Geschichte, tritt nie Vollendung ein. „Alle nacheinanderfolgenden geschichtlichen Zustände sind nur vergängliche Stufen im endlosen Entwicklungsgang der menschlichen Gesellschaft vom Niederen zum Höheren. Jede Stufe ist notwendig, also berechtigt für die Zeit und die Bedingungen, denen sie ihren Ursprung verdankt; aber sie wird hinfällig und unberechtigt gegenüber neuen, höheren Bedingungen, die sich allmählich in ihrem eigenen Schoß entwickeln." K. Marx zeigte im Anschluß an Feuerbach, wie die menschlichen Ideen in ihrer geschichtlichen Entwicklung abhängig sind von den gesellschaftlichen Verhältnissen der Menschen untereinander, und wie diese wieder bedingt sind durch die Stufe der materiellen Lebensproduktion, der wirtschaftlichen Bewegung; aber er ging über Feuerbach hinaus, indem er durch Verwendung der Ergebnisse der Biologie und Soziologie die ökonomischen Faktoren als die grundlegenden hinstellt. Der Mensch, so legt er dar, wird in seinen wirtschaftlichen Handlungen von der sozialen Lage und der Organisation der Produktion bedingt; in den wirtschaftlichen Verhältnissen haben aber nicht bloß das wirtschaftliche Handeln, sondern auch Recht und Politik und die sozialen Verhältnisse ihre Grundlage. Diese Gedanken veröffentlichte Marx in demselben Jahre (1859), in dem Darwins Werk über die Entstehung der Arten erschien; in dem folgenden „Kapital" (1867 und 1885) stellte er unter dem Einfluß des Darwinismus die Gesellschaft als einen Organismus und die natürliche Entwicklung als Basis der ökonomischen Sozialformation hin, indem er die Gesellschaftsformen von dem Stand der materiellen Lebensbedingungen, den Natur- und Arbeitskräften, abhängig machte. Denn indem der Mensch den Naturstoff für seine Zwecke umändert, entwickelt er die in seiner Natur liegenden Kräfte; aber er ist dabei nicht nur bedingt durch die physiologische Anstrengung der Organe, sondern auch durch Aufmerksamkeit, zweckmäßigen Willen und die Idee, in welcher er vor der Herstellung des Produkts das Resultat der Arbeit vorausbestimmt. Im Werkzeug benutzt er die mechanischen, physikalischen und chemischen Eigenschaften der Dinge seinem Zwecke gemäß; durch die Gestaltung und Anwendung dieser Arbeitsmittel aber werden die gesellschaftlichen Verhältnisse bedingt, unter denen gearbeitet wird (Handwerk, Fabrik, Ackerbau usw.), aus welchen dann weiterhin die soziale Gruppierung und Gliederung hervorgeht, in denen gearbeitet wird. Die Entwicklung vollzieht sich durch die inneren

Widersprüche des Wirtschaftslebens; indem die rechtlichen Formen an irgend einem Punkte aufhören, den inzwischen ausgedehnteren Produktionskräften zu entsprechen, tritt eine unerträgliche Gegensätzlichkeit zwischen Form und Inhalt ein, die Form wird negiert und durch diese Negation die Gesellschaft einer höheren, vollkommeneren Ordnung zugeführt (Bewegungsgesetz der modernen Gesellschaft). Indem nun in den so zu Klassenverhältnissen sich entwickelten ökonomischen Beziehungen bestimmte Motive der Handlungen sich in Anschauungen und Gesinnungen fixieren, werden die Menschen in den meisten Fällen in den sozialen Handlungen durch die ihrer sozialen Klassenlage entspringenden Vorstellungen bestimmt; jedenfalls ist die ökonomische und soziale Struktur der Gesellschaft die materielle Basis für die geistigen, rechtlichen und religiösen Anschauungen derselben. Die Arbeit hat nach Engels aus gewissen Tieren den Menschen geschaffen; durch sie wurden Hand und Sprache ausgebildet, welche im Verein mit der Gesellschaft die Grundlage für die menschliche Entwicklung abgaben. In dem Buche über den „Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates" gab Engels einen Überblick über die Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts, in welcher die Organisationsgeschichte der Arbeit und die Entwicklungsgeschichte der Familie die reale Basis der gesellschaftlichen Organisation bilden. Der Mensch ist für ihn ein Naturprodukt, das sich in und mit seiner Umgebung entwickelt hat; Denken und Bewußtsein sind Produkte des menschlichen Hirns. Die Moral ist ein Erzeugnis der menschlichen Klassenkämpfe und daher stets eine Klassenmoral; die Menschen schöpfen, „bewußt oder unbewußt, ihre sittlichen Anschauungen in letzter Instanz aus den praktischen Verhältnissen, in denen ihre Klassenlage begründet ist, aus den ökonomischen Verhältnissen, in denen sie produzieren und austauschen. Alle idealen Triebkräfte, die nicht auf ökonomische Ursachen zurückgeführt werden können, werden also vom historischen Materialismus aus dem geschichtlichen Werden ausgeschlossen; aber er hat es nicht fertig gebracht, alle idealen und geistigen Zwecke der Menschheit aus ideellen Bedürfnissen und Interessen hervorgehen zu lassen. Eine objektive Auffassung des geschichtlichen Werdens muß zu der Erkenntnis kommen, daß auch der geistige Lebensprozeß ein ebenso selbständiger Faktor in der geschichtlichen Entwicklung ist wie der ökonomische; die wirtschaftlichen Verhältnisse vermögen nicht allein den Ideengehalt in Recht, Politik, Moral, Religion und Philosophie zu bestimmen, sondern auch die geistigen sind dazu unbedingt nötig. Marx und Engels haben mit Recht das von Darwin in der Darstellung der Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts übersehene wirtschaftliche und soziale Moment betont; sie begehen aber dabei den Fehler, daß sie biologische Vorgänge, die für das Pflanzen- und Tierleben gelten, auf soziologische Verhältnisse, die nur im Menschenleben gelten, übertragen (Kampf der Arten, Kampf der Klassen; organische Struktur des Nervensystems, Technik der Produktionskräfte) und dabei die idealen, sozialen, sittlichen und religiösen Momente, die in der menschlichen Entwicklung mitwirken, übersehen.

105. Die wissenschaftliche Erfahrung konnte auf die Dauer mit der materialistischen Weltanschauung nicht auskommen; man fühlte das Bedürfnis nach einer Ergänzung derselben, welche Gemüt und Verstand befriedigt. Natürlich rief der pantheistische oder atheistische Radikalismus der Junghegelianer und der sich mit ihnen verbindenden Materialisten die Verteidiger des Alten in die Schranken; neben den immer bedeutungsloser werdenden Hegelschen Rechten übernahmen hauptsächlich eine Reihe von Philosophen und Theologen den Kampf, die sich neben Hegel auch an Schelling anschlossen; sie, die ihren Sammelpunkt in der „Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik" (1837) fanden, suchten die Philosophie christlich und die Theologie philosophisch durchzubilden. Der von dem Franzosen Aug. Comte (1798—1857) begründete Positivismus schließt sich eng an die Ergebnisse der Einzelwissenschaften an; für ihn gibt es deshalb auch keine andere Methode als die in den Einzelwissenschaften geübte und anerkannte, die induktive, wie sie von J. St. Mill (1806—1813) ausgebildet worden war. Die Grenzen der Einzelwissenschaften sind auch die Grenzen der Philosophie; er verzichtet auf jede Metaphysik und beschränkt sich auf die Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelwissenschaften, deren Zweck die Auflösung von Naturgesetzen und die Reduktion derselben auf möglichst einfache Formen behufs Darstellung der Welt als zusammenhängender und zweckmäßiger Organismus ist. Dieser Standpunkt der Erkenntnis hat sich erst im Laufe der Entwicklung herausgebildet; er ist noch jetzt in der Entwicklung begriffen. Am wenigsten ist er noch in der Soziologie zur Durchbildung gekommen; hier sind auf induktivem Wege die Bedingungen zu ermitteln, von denen die Existenz des Individuums, der Familie, überhaupt der Gesellschaft abhängt, und die Gesetze festzustellen, welche die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft regeln. Das Ziel dieser Entwicklung ist die Ausbildung des sozialen Gefühls, der Überwindung des Egoismus durch den Altruismus; alle Glieder einer Gesellschaft müssen sich in den Dienst derselben stellen und zur Förderung des Allgemeinwohls befähigt werden. Die Religion hat in der Gesellschaft die Aufgabe, die Ordnung zu erhalten und den Fortschritt zu fördern; ihr Prinzip ist die Liebe zur Menschheit, die in den „Großen Menschheitswesen" verehrt wird. Comtes Ideen fanden besonders in England Eingang; hier war der Boden durch Bacon, Smith und Hume, durch welche auch Comte in die Philosophie eingeführt worden war, vorbereitet worden; J. St. Mill baute sie durch seine Logik weiter aus. Der Entwicklungsgedanke Hegels, den wir übrigens schon bei griechischen und römischen Philosophen (Heraklit, Empedokles, Aristoteles, Lukrez), bei Lessing, Herder und Kant finden, hatte durch die Naturwissenschaft, besonders durch den Darwinismus, eine wissenschaftliche Grundlage erhalten; er mußte, wie Darwin geahnt hatte, „zu einer ganzen Philosophie führen". Der Hauptvertreter dieser Entwicklungsphilosophie ist Herbert Spencer (1820—1903); in einer ganzen Reihe von Werken hat er versucht, eine umfassende Darstellung des Entwicklungsprinzips auf den Gebieten der

Biologie, Psychologie, Soziologie und Ethik zu geben. Die Philosophie hat die Aufgabe, die Gesamtheit der Erscheinungen auf höchste Grundbegriffe zurückzuführen und ihren Zusammenhang durch Gesetze von allgemeiner Gültigkeit zu erklären; dadurch gelangen wir zum Absoluten, das hinter allen Erscheinungen steht, das aber für uns ein Unerkennbares (Gnostizismus) und Gegenstand der Verehrung (Religion) ist. Nicht das Sein, sondern nur das Werden, die Entwicklung, ist also erkennbar; die Philosophie ist die vollkommen einheitliche Erkenntnis dieses Werdens, der Entwicklung. Der gesamte Weltprozeß besteht in einer beständigen Andersverteilung von Stoff und Bewegung, von Entwicklung und Auflösung; Entwicklung ist Übergang aus einem zusammenhangloseren in einen zusammenhängenderen Zustand des Ganzen, verbunden mit dem Übergang von unbestimmter Gleichartigkeit zu bestimmter Ungleichartigkeit seiner Teile. Leben ist beständige Anpassung innerer an äußere Beziehungen, die sich mit fortschreitender Entwicklung immer vollkommener gestalten; das menschliche Erkenntnisorgan entsteht durch Anpassung seines Vorstellungslebens an die Bedingungen der Außenwelt; wenn der Mensch über ein Ding oder einen Vorgang etwas aussagt, so bedeutet dies nichts anderes, als er paßt sich der ihn umgebenden Welt an. Was aber durch Anpassung entstanden ist, kann sich auf die Nachkommen vererben; bestimmte Dispositionen sind einmal durch Anpassung erworben worden und haben sich vererbt. Die Biologie untersucht die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Außenwelt bis zur Entstehung des Bewußtseins. Das Wesen der geistigen Substanz bleibt dem Psychologen ebenso unbegreiflich, wie das der materiellen dem Chemiker; er hat daher nur die letzten Elemente und deren Kombination und Umformung, auf denen das geistige Leben beruht, zu untersuchen, um so eine Entwicklungsgeschichte des Bewußtseins zu geben. Die Grundlagen zu dieser Entwicklung, auch die Raumanschauung und Normen des Denkens, hat das Kind von seinen Vorfahren ererbt; sie sind das Ergebnis der Erfahrungen und der Arbeit aller vorangegangenen Generationen und für das Individuum a priori, d. h. in seiner physisch-psychischen Organisation begründet. Auch die Gesellschaft ist ein Organismus, der nach den allgemeingültigen Prinzipien sich entwickelt und einem immer größeren harmonischen Gleichgewicht zustrebt; dieses wird durch den wachsenden Ausgleich zwischen sympathischen (altruistischen) und den egoistischen Gefühlen herbeigeführt, wodurch die Erhaltung der Individuen und der Gattung in gleicher Weise gesichert wird. Der Niederschlag der dabei von den Vorfahren über Nützlichkeit und Schädlichkeit der Handlungen gemachten Erfahrungen ist das Gewissen; es ist für das Individuum ebenso a priori wie die Grundlagen der Erkenntnis es sind. Gut ist, was die Entwicklung fördert, schlecht, was sie hemmt. Im allgemeinen bilden der Positivismus Comtes, der durch Mach und Dühring in der Gegenwart vertreten ist, und die Entwicklungsphilosophie (Evolutionismus) Spencers eine Einheit; obwohl beide in der Philosophie noch gegenwärtig fortbestehen und sich noch weiter ausgestalten, so kann man doch

ihre Hauptaufgabe nicht in dem Aufbau einer neuen Philosophie erblicken, sondern in der Revision der Grundlagen zu einer solchen; indem sie aber dabei von einer Gewißheit ausgehen, statt sie zu suchen, den Trieb nach Spekulation, das unhintertreibliche Bedürfnis nach Metaphysik beseitigen wollen, hemmen sie die fortschreitende Entwicklung der Philosophie. Dem Materialismus, Naturalismus und Positivismus war es um eine Welterklärung ohne Gott zu tun; der Materialismus setzte an die Stelle Gottes die ewig bewegte Materie, der Naturalismus den Menschen und der Positivismus die Menschheit.

106. Eine andere Richtung in der Philosophie ging wieder auf Kant zurück; sie ging von Langes „Geschichte des Materialismus" aus und wandte sich zunächst sowohl gegen den idealistischen wie gegen den materialistischen Dogmatismus. Aber man wollte Kant nicht einfach nachahmen; man wollte ihn ergänzen und damit auch verbessern. Wir können, so erklärte man, unsre Erkenntnis über die wirkliche Erfahrung hinaus nicht erweitern und so über die übersinnliche Welt nichts wissen; aber auch die Welt, von der wir sinnliche Erfahrung haben, ist nur eine Welt der Erscheinungen, „in ihrem ganzen Zusammenhang von unserer Organisation bedingt". Wir kennen also die Welt nur so, wie sie uns und etwaigen so wie wir organisierten Wesen erscheint, nicht wie sie selbst, an und für sich, ihrem Wesen nach, ist; was wir wahrnehmen, sind nur die Erscheinungen der Dinge, nicht die Dinge selbst. Wir haben also nur eine Vorstellungswelt; diese aber zwingt uns, ein Etwas jenseits ihrer selbst gelten zu lassen, von dem wir aber sonst nichts wissen. Neben der Psychologie erkennt der Neukantianismus nur noch Logik, Ästhetik und Ethik als philosophische Wissenschaften an. Der Hauptvertreter derselben ist Natorp; seine Theorie ist am zusammenhängendsten in seiner „Sozialpädagogik" entwickelt (1899). Die Logik will nach seiner Ansicht die Einheit der Erkenntnis und deren Bedingungen feststellen; nur durch Unterordnung unter die Bestimmungen Zahl, Zeit, Ort, Größe, Ding, Ursache usw. entsteht Verknüpfung der sogenannten Tatsachen und im weiteren Verlauf Gesetzlichkeit dieser Verknüpfung, d. i. Naturerkenntnis. Das Gesetz der Einheit ist auch für die Ethik, die Zielsetzung des Willens, gültig; Kants formales Sittengesetz bedeutet die unbedingt einheitliche Ordnung der Zwecke unter der Leitung des aus dem Triebe und dem Willen im engeren Sinne sich zur höchsten möglichen Konzentration erhebenden reinen oder vernünftigen Willens. Die Religion dagegen hat ihre Quelle im Gefühl; mit dem Unendlichkeitsgefühl verbindet der humane Mensch keinen Jenseitsglauben und keine Dogmatik, sondern den wahren Grund und die reinste Form der Religiosität in echter Menschlichkeit (Humanität). Vielfach berührt sich der Neukantianismus mit dem Positivismus; beide wollen Wirklichkeitsphilosophie, welche die Wirklichkeit so darstellt, wie sie ist. Aber sie gehen doch auch über die Wirklichkeit, wie sie die Erfahrung bietet, hinaus; sie bilden die Wirklichkeit nicht bloß nach, sondern erweitern sie in Gedanken und durch Gedanken und schaffen

somit neue, über die Erfahrung hinausgehende Erkenntnisse. Denn nicht nur die letzten Gründe, sondern alle Gründe und Zusammenhänge überhaupt müssen aus der Erfahrung durch den Verstand gefunden werden; sie sind nicht unmittelbar in der Erfahrung gegeben, sondern müssen durch das Denken zu der Erfahrung hinzukommen. Die Erfahrung vermag nur einzelne Tatsachen zu geben, welche an und für sich in keiner Beziehung zueinander stehen; die Aufstellung des gesetzmäßigen Zusammenhangs und Zusammenwirkens der Tatsachen ist eine Arbeit des Denkens. Im Gegensatz zum Materialismus und Naturalismus hält sich der Positivismus von der einseitigen Anerkennung und Berücksichtigung der Naturwissenschaft und der äußeren Erfahrung und Wirklichkeit fern; er nimmt vielmehr die Ergebnisse aller Einzelwissenschaften, alle Erfahrung, die gesamte Wirklichkeit und deren Erkenntnis zur Grundlage.

107. Will man eine fortschrittliche Entwicklung der Philosophie hervorrufen, so muß man über die Erfahrung hinausgehen; man darf bei den Erscheinungen, den Vorstellungen und Gedanken von denselben, nicht stehen bleiben, sondern muß dem Wesen der Erscheinungen auf den Grund zu kommen suchen, wie das schon Platon, Leibniz u. a. getan haben. Aber man darf nicht wie die genannten Philosophen von einem angenommenen Begriff, z. B. von dem Substanzbegriff, ausgehen und auf deduktivem Wege zu den Realitäten zu gelangen suchen, sondern muß wie der Positivismus, Evolutionismus und Neukantianismus von den Erscheinungen ausgehen und auf dem Weg der Induktion fortschreiten; die Arbeiten der Einzelwissenschaften müssen die Grundlage aller philosophischen Erörterungen sein. Von diesem Gesichtspunkte aus haben Fechner und Lotze im Anschluß an Kant versucht, eine Philosophie aufzubauen, welche den Forderungen der naturwissenschaftlichen Erfahrungen ihrer Zeit, denen sie sich nicht entziehen können und wollen, gerecht wird und doch die berechtigte idealistische Gedankenrichtung nicht ausschließt; mit gründlicher naturwissenschaftlicher Bildung ausgerüstet, suchen sie ihre Bedürfnisse nach einheitlicher, das Gemüt und den Verstand befriedigender Weltauffassung durch metaphysische, auf empirischem Fundamente ruhende Erörterungen zu befriedigen.

Fechner (1801—1887) geht von der Naturphilosophie Schellings und Hegels aus und hat sich auch von Herbart beeinflussen lassen. Er geht von der durch die Beobachtung des Natur- und Menschenlebens ihm gegebenen Tatsache aus, daß alle Gebilde in der Welt aufs engste miteinander verknüpft sind und also einen Organismus bilden; daher muß man eine Weltseele annehmen, von der alle Seelen in Menschen, Tieren, Pflanzen, in der Erde und in allen Himmelskörpern Teile sind, und die man mit Gott bezeichnet. Die materielle Welt ist die äußere (konvexe), die psychische die innere (konkave) Seite des Universums; der Unterschied liegt nur, wie bei einem Kreis, in dem Standpunkte des Beschauers. Leib und Seele sind daher auch als zwei Seiten eines und desselben Wesens aufzufassen, deren Verschiedenheit nur auf der Verschiedenheit des Gesichts-

punktes beruht; das Körperliche ist für die äußere, das Seelische für die innere Wahrnehmung desselben Gegenstandes gegeben. Die Wechselbeziehungen zwischen Leib und Seele dürfen daher nicht als solche von Ursache und Wirkung (kausale) betrachtet werden; es sind nur Beziehungen innerhalb eines und desselben Wesens, für welches das Gesetz der Erhaltung der Energie durchgängig, also für beide Seiten, gilt (Parallelismus). Die physische Energie, resp. die Intensität derselben (der Empfindung) wächst nicht so schnell wie die entsprechende physische, resp. die Intensität des physischen Eindrucks (des Reizes), sondern nur in dem Verhältnis des Reizzuwachses zu der schon vorhandenen Reizstärke (Weber-Fechnersche Gesetz; Fechner knüpfte an die Untersuchungen seines Lehrers Weber an); Maßeinheit ist hierbei der eben merkliche Unterschied der Empfindung. Fechner fand durch Versuche, daß der Reizzuwachs (z. B. zu 10 g 1 g, zu 10 kg 1 kg), der nötig ist, nur einen eben merklichen Unterschied in der Empfindung herbeizuführen, einen bestimmten, konstanten Bruchteil des Reizes bildet (z. B. $^1/_{10}$) und daß bei Gleichheit des relativen Reizunterschiedes (10 g zu 1 g, 10 kg zu 1 kg) der Empfindungsunterschied, die Intensität der Empfindung, sich gleich bleibt; während deshalb die Reizintensität in geometrischem Verhältnisse zunimmt (2, 4, 8), wächst die Empfindungsstärke nur im arithmetischen Verhältnis (2, 3, 4), oder die Empfindungsintensität ist proportional dem Logarithmus des Reizes. Mit diesen Feststellungen auf dem Wege des Experimentes legte Fechner den Grund zur experimentellen Psychologie oder Psychophysik, die von Wundt u. a. weiter ausgebaut worden ist; darin und in dem Aufbau der Philosophie, durch Induktion und Analogie, auf den Ergebnissen der Einzelwissenschaften, wodurch er zu einer einheitlichen Weltanschauung gelangte, liegt Fechners Bedeutung. Die Idee einer Einheit von Gott und Welt im Fechnerschen Sinne fällt und steht allerdings mit der Annahme der Beseelung der Himmelskörper; diese aber wird sich kaum aus den Erfahrungstatsachen ableiten lassen. Auch Lotze (1817—1881) nimmt eine solche Beseelung der Himmelskörper, einen unendlichen, sie alle umfassenden Weltgrund an; alles Reale ist für ihn geistig, und der letzte Weltgrund ist absolute Persönlichkeit. Die Qualität oder Eigenschaft ist niemals ein Ding, sondern wird ihm nur zugeschrieben; wollten wir jedes Ding als identisch mit den an ihm wahrnehmbaren Eigenschaften betrachten, wie dies beim Materialismus geschieht, so würde jegliche Einheit eines für sich bestehenden Seins verloren gehen. Wir betrachten ja auch das Ding als unveränderlich, obwohl die Eigenschaften, die an ihm wahrnehmbar sind, wechseln; daher müssen wir das Ding als eine Einheit in der Vielheit denken. Die einzelnen Eigenschaften, die Teile der Vielheit, stehen infolge der Einheit in gesetzmäßiger Beziehung zueinander; sie werden von der Einheit der gesetzmäßigen Beziehung so beherrscht, daß, wenn sich eine Eigenschaft ändert, auch die andern Eigenschaften sich nach einem sie beherrschenden Gesetz ändern müssen. Diese Einheit und die innerhalb derselben bestehende Wechselwirkung der Eigenschaften ist nur begreiflich, wenn

man annimmt, daß jedes Wesen auf eine ihm zuteil werdende Anregung mit der ihm eigentümlichen und seiner Natur entsprechenden Äußerung reagiert; das aber ist wieder nur möglich bei der Annahme, daß allen einander gesetzmäßig korrespondierenden Veränderungen, die in einzelnen Dingen und zwischen ihnen, in ihren Beziehungen zueinander, vor sich gehen, eine substantielle Einheit zugrunde liegt, welche erfahrungsgemäß nur ein geistiges Wesen sein kann und von der Religion als Gott bezeichnet wird. Aber diese Einsicht in die Wirklichkeit und deren Gesetze, wie sie nur durch die Erfahrung gefunden wird, genügt nicht zum Verständnis derselben, zur Einsicht in den Verlauf und die Erscheinungsformen der vorgefundenen Welt; wir müssen vielmehr auch das Ziel kennen, nach dem das gesamte Geschehen hinausläuft, um eine Vorstellung von dem Werte zu haben, den diese wirkliche Welt in ihrem Dasein und in ihrer Entwicklung realisieren soll. Dieses Ziel besteht in der Realisierung des Guten; damit aber wird die Entwicklung, der sich abspielende Verlauf aller Ereignisse in der Welt zu einem Werkzeug göttlicher Absichten und Zwecke. Vom Sittlich-Guten ist die Lust, die es gewährt, unabtrennbar; das Sittlich-Gute repräsentiert den höchsten Lustwert. Unsere Pflicht ist es, uns den ethischen Idealen gemäß zu gestalten; dadurch entsprechen wir den Geboten des Weltgeistes, der die Quelle alles Guten und Wertvollen ist. Die Philosophie hat die Aufgabe, die idealen Überzeugungen des Gemüts mit den Anforderungen unseres Verstandes durch eine beiden gerecht werdende Weltanschauung in eine wirkliche, nicht bloß scheinbare Übereinstimmung zu bringen; der Inhalt des Glaubens wird dabei immer neue, dem veränderten Stand unserer theoretischen Erkenntnis jeweils entsprechende Formen annehmen. Eine populäre Darstellung seiner gesamten Weltanschauung hat Lotze im „Mikrokosmus", Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit, (1856—1864) gegeben; er kann als eine Ergänzung zu Humboldts „Kosmos" und Herders „Ideen" angesehen werden. Lotze hat hier Gedanken von Spinoza, Leibniz und Herbart in origineller Weise und in Verbindung mit den Ergebnissen der modernen Natur- und Geschichtswissenschaft zu einem umfassenden System verarbeitet; selbst Naturforscher und Mediziner, knüpft er seine philosophischen Ansichten fast durchweg an das naturwissenschaftliche Weltbild an. Dieses war zu Lotzes Zeit durch die atomistisch-mechanische Auffassung der Natur charakterisiert; die Atome als die letzten Bestandteile der Körperwelt sind die letzten Träger des physischen Geschehens, das in Bewegungen und Umlagerungen der Atome besteht. Von diesem Standpunkte aus bekämpfte Lotze die „Lebenskraft"; der tierische und somit auch der menschliche Leib ist für ihn eine höchst komplizierte Maschine, ein Mechanismus, und daher nach den Gesetzen der Physik und Chemie zu erklären. Aber das geistige Leben erklärt Lotze, im Gegensatz zum Materialismus, nicht aus diesem Mechanismus; es ist für ihn kein mechanisches Naturgeschehen, kein mechanischer Vorgang, der nach physikalischen und chemischen Gesetzen verläuft, weil sich das psychische Geschehen mit dem physischen nicht vergleichen läßt. Von einer Vielheit

von Dingen, wie sie die Atome des Gehirns darstellen, läßt sich eine Einheit, wie sie das Bewußtsein zeigt, nicht erzeugen; ohne eine Substanz, welche die Mannigfaltigkeit unserer Zustände zu dem einheitlichen Bewußtsein unseres Ich zusammenfaßt und uns selbst von unseren Zuständen unterscheidet, ist das einheitliche seelische Geschehen für Lotze nicht erklärbar. Diese psychische Substanz, die Seele, tritt nach seiner Auffassung als ein ganz neues, von aller physischen Substanz gänzlich verschiedenes Wesen zu den körperlichen Organen und deren Funktionen hinzu; sie steht aber durchs Gehirn in inniger Wechselwirkung mit dem Körper. Dadurch aber erhebt sich der Mensch auf eine höhere Stufe des Lebens; es ist nun nicht mehr möglich, die Gesamtheit der Erscheinungen im Natur- und Menschenleben als Wirkung blinder Kräfte mechanisch zu erklären; sondern sie müssen aus dem Gesichtspunkte einer vorbedachten und planvollen Einheit des Weltbaues und als äußere Manifestation des von innen heraus wirkenden göttlichen Geistes ideal gedeutet werden. In dieser Naturphilosophie und Anthropologie hat nun Lotze alle Fragen der Deszendenztheorie, der Ethnologie, der vergleichenden Sprachwissenschaft, Sprachlogik und der Kulturgeschichte seiner Zeit erörtert; er geht dabei von der teleologischen Betrachtung des Weltbaues im allgemeinen aus und schreitet zu den eigentlichen anthropologischen und ethnologischen Fragen fort. „Die Einheit des Weltgrundes" ist der große Gedanke, um den sich bei Lotze alles dreht; für diesen „Monismus" spricht ihm die Einstimmigkeit und Harmonie der Stoffe und Kräfte der Welt sowohl wie die Ergebnisse eines die gesamte zeitliche Entwicklung der Welt überschauenden Blickes, der als höchstes Stadium derselben den Menschen erkennt. Dieser ist Gegenstand eingehender Betrachtung; scharf zieht er dabei die Grenze zwischen der Natur als dem Reiche der Notwendigkeit und der Geschichte als dem Reiche der Freiheit. Die Erkenntnis der Welt geht aus der Wechselwirkung zwischen der Seele und der dem Naturmechanismus unterworfenen Außenwelt hervor; mit der von den Dingen ausgehenden Anregung verbindet sich die Reaktion der Seele, woraus die Erkenntnis der Außenwelt hervorgeht, welche nicht bloß Schein, sondern ein Reich der Werte ist, in dem sich das Gute verwirklicht. Indem Lotze die Hauptfrage nach dem Zwecke der Vorsehung in der Menschengeschichte aufwirft, kann er sich ebensowenig mit der Idee Lessings einer Erziehung des Menschengeschlechts durch die Geschichte als mit der ästhetisch-sittlichen Pädagogik Schillers befreunden; noch viel weniger aber kann ihn Hegels Lehre, welche die Weltgeschichte als die Entwicklung des Bewußtseins der Menschheit zur Freiheit definiert, befriedigen, weil durch dieselbe die Wertschätzung des individuellen Lebens gegenüber der Entwicklung der absoluten Idee zu sehr beeinträchtigt wird. Im ganzen hält Lotze an der Annahme eines göttlichen Planes in der Geschichte fest; ein gesunder Optimismus läßt ihn die betrübenden Erscheinungen in der Geschichte als die notwendigen Schlacken in der Werkstätte des historischen Geistes erkennen. Lotzes Weltanschauung ist der Versuch einer Versöhnung von Naturwissenschaft und

Philosophie, der Ergebnisse des exakten Forschens und des spekulativen Denkens; es galt ihm, das Reich der menschlichen Ideale, das ihm durch den Materialismus bedroht schien, ein für allemal philosophisch und wissenschaftlich festzustellen. Der vielen Lücken und Mängel, welche diesem Versuche anhaften mußten, war sich Lotze selbst bewußt; nach ihm haben Wundt, Paulsen u. a. sein Werk fortgebildet und arbeiten noch in der Gegenwart am Ausbau desselben.

Vielfach berührt sich Lotze in seinen metaphysischen und psychologischen Ansichten mit Herbart; aber er weicht auch vielfach von ihm ab. Lotze nimmt Anstoß an Herbarts Auffassung des Seins; „sind," sagt er, „zwei Wesen A und B in der Tat so selbständig und so jeder Beziehung gegeneinander fremd, daß jedes ohne Rücksicht auf das andere gleichsam in einer Welt für sich sein volles Dasein führen könnte, so mag es leicht sein, beide als zusammenseiend in demselben Punkte des Raumes vorzustellen; aber unmöglich scheint uns der Nachweis, daß hierum allein ihre Gleichgültigkeit gegeneinander verschwinden müsse; die innerliche Fremdheit ihrer Naturen besteht fort, solange nicht nachgewiesen werden kann, daß dies räumliche Zusammen mehr als ein bloß räumliches ist." Lotze fordert dem gegenüber ein einheitliches Seelenwesen, das sich in einheitlicher Tätigkeit äußert; in ihm haben die verschiedenen Äußerungen der Seele ihren letzten Grund. Im Gegensatze zu Herbart verwirft Lotze die Ableitung der psychischen Weiterentwicklung einzig und allein aus der vorstellenden Tätigkeit der Seele; er kennt außer ihr noch weitere grundlegende Entwicklungsfaktoren, die aus den ersten Selbsterhaltungen, den Vorstellungen, durch innere Reize zur Äußerung veranlaßt werden. Als solche innere Reize rufen sie die Gefühle hervor; „das Gefühl ist das Licht, in welchem die objektive Vortrefflichkeit der Dinge für uns erst wirklich zu leuchten beginnt. Wäre die Seele nur ein vorstellendes Wesen", so würde sie alle aus dem gleichzeitigen Zusammenwirken verschiedener Kräfte in ihr entstehenden Vorstellungen, „selbst wenn sie ihr eigenes Verderben enthielten, nur genau und gleichzeitig vorstellen; daß sie ein Interesse daran nimmt, ist eine neue Tatsache, die aus einer andern Eigentümlichkeit ihres Wesens fließen muß. Das Wollen kann nicht nur ein Aufsteigen einer Vorstellung im Kampfe mit hindernden Kräften sein; ein wenn auch noch so dunkles Andere, das wir mit dem Ausdrucke ‚ich will' meinen, daß im Gegensatze zu einem bloßen Geschehen hier eine Tat vorliege, kann niemand wegleugnen". So muß auch „in der ursprünglichen Natur des Geistes ein Zug" liegen, „der ihn nötigt, unter den Anregungen der Erfahrung unvermeidlich" logische Denkformen „auszubilden"; es ist „nicht der Inhalt der Erfahrung allein", der diese logischen Formen der Seele schon fertig zur bloßen Annahme überliefert, sondern es bedurfte „dieser Natur des Geistes, um durch die Eindrücke der Erfahrung zu ihrer Bildung getrieben zu werden". Lotze läßt allerdings auch, wie Herbart, die Anregung zum Gefühl von Vorstellungsverhältnissen ausgehen; aber er denkt dabei nicht an das Verhältnis zusammenwirkender

oder widerstrebender Vorstellungskräfte, sondern nur an das Verhältnis der Vorstellungsinhalte, soweit das betreffende Verhältnis zum Ganzen der Seele in Beziehung steht. Die Seele muß also die Anlage zu Gefühlen haben; die Seele vermag sich ihrer Beschaffenheit gemäß nicht bloß vorstellend, sondern auch fühlend zu äußern. Lotze betrachtet die Vorstellungen und deren Beziehungen als Reize höherer Ordnung, welche auf das Wesen der Seele einwirken und diese zur Erzeugung der Gefühle veranlassen; dieser Auffassung schließt sich u. a. auch Strümpell an. „Die Herbartsche Ansicht," sagt er, „geht zu weit, wenn sie Gefühle und Begehrungen als solche für Umstimmungen oder Zustände der Vorstellungen selbst ausgibt; Gefühle und Begehrungen sind nicht etwas, das den dabei zugrunde liegenden Vorstellungen selbst widerfährt. Die Vorstellung ist kein Gegenstand für sich, sondern existiert nur als ein lebendiger Zustand der Seele, als ein bewußter Bestand ihres Wesens; was die Seele erlebt, erlebt sie stets in der Totalität ihres Wesens." Das Gefühl, so sagt Strümpell ganz in Übereinstimmung mit Lotze, geht aus einem „eigentümlichen inneren Angriff hervor, welchen die Seele unter gewissen Bedingungen von den Vorstellungen erfährt und gegen den sie reagiert"; die Seele gibt in diesem Falle „eine neue und eigentümliche Seite ihrer Natur in einem qualitativen Erlebnis kund, welches wir Gefühl nennen".

108. Ed. v. Hartmann (1842—1906) knüpft in seiner Philosophie an Schelling, Hegel und Schopenhauer an; auf Schelling geht seine Lehre vom Unbewußten und auf Schopenhauer sein Pessimismus zurück. Hinsichtlich der Methode jedoch folgt er, wie er selbst behauptet, ganz den Regeln und Verfahrungsweisen der Induktion, wie sie in der modernen Natur- und Geschichtswissenschaft zur Anwendung kommt. Noch mehr wie Schopenhauer betont er daher, daß die Philosophie von der Erfahrung ausgehen müsse; aber sie darf dabei nicht stehen bleiben, sondern muß von ihr aus auf das Wesen der Dinge und den Grund der Welt schließen. Im Gegensatz zu Kant vertritt er die Ansicht, daß die Dinge an sich, deren Eigenschaften und Wechselbeziehungen, wirklich sind und sich auch als solche erkennen lassen; denn die Erscheinungen, d. h. unsere Wahrnehmungsinhalte, sind mit dem Wesen der betreffenden Dinge kausal verknüpft, und müssen daher die Dinge als Ursache der Erscheinungen angesehen werden. Die Daseinsformen der Dinge und die Denkformen unseres Verstandes stimmen daher überein; diese Übereinstimmung aber setzt voraus, daß in beiden dieselbe allumfassende Vernunft tätig ist. Diese kann nicht bloß, wie Schopenhauer annimmt, blinder Wille, sondern muß die Einheit von Wille und Vorstellung sein; beide aber sind als unbewußt zu denken, sind das Unbewußte (Philosophie des Unbewußten, 1869). Die Beobachtung einer Menge von Vorgängen und Tatsachen im Natur- und Geistesleben weist auf den zweckmäßigen Verlauf derselben hin, ohne daß sich die Naturwesen dessen bewußt sind; daraus muß man schließen, daß in dem Unbewußten der Grund der Existenz des Universums zu suchen ist. Es äußert sich in der Zweckmäßigkeit der Reflexbewegungen des tierischen Organis-

mus, im Instinkt, in der Naturheilkraft, im künstlerischen Schaffen usw.; aus ihm geht das Bewußtsein hervor, welches demnach eine Funktion desselben ist. Auch die Welt ist aus ihm als dem Weltgrunde hervorgegangen; da es nicht bloß Wille, sondern auch Vorstellung (Idee) ist, so muß auch das Produkt, die Welt, den Charakter des Vernunftgemäßen an sich tragen, obwohl ihre Entstehung auf einen unmotivierten Willensakt, also auf Unvernünftigkeit, zurückgeht. Daher kann man die bestehende Welt als die beste unter den möglichen Welten bezeichnen, obwohl sie grund- und zwecklos, ihre Existenz ein Übel ist; aber in dem Widerspruch zwischen dem Willen und der Vorstellung liegt eine ewige Quelle der Qual, nach deren Aufhebung und also auch nach der Aufhebung der Welt das Gemüt beständig hinstrebt. So wird der ganze Werdeprozeß zu einer zweckmäßigen, den Tendenzen des Unbewußten entsprechenden Entwicklung, welche auf Aufhebung der Welt hinausgeht; daher müssen wir ihn für gut halten und ihn fördern, damit die Selbsterkenntnis des Absoluten durch das Wachstum an Bewußtsein so groß wird, daß die Verneinung des Willens eintritt und sich die Welt in ein Nichts auflöst. Damit dieser Zustand eintrete, muß die Bildung gefördert und verbreitet werden; der Einzelne darf sich nicht von der Welt abkehren, sondern muß sich an der Kulturarbeit, besonders an der Bildungsarbeit beteiligen und damit den Vernichtungsprozeß beschleunigen. Die Methode, durch welche Hartmann zu dieser Weltanschauung gelangt, ist jedoch nur scheinbar eine induktive; denn er konstruiert die Tatsachen nach seinen Ideen. Das Unbewußte wird von ihm zum Absoluten, zum Weltprinzip erhoben, obwohl es sich doch nur auf das Gebiet der Lebenserscheinungen beziehen kann; denn der Begriff unbewußt kann doch nur eine Bedeutung auf dem Gebiete haben, wo das Bewußtsein eine Rolle spielt. Undenkbar ist es, daß durch den bloßen Entschluß der Kulturmenschheit, den Weltprozeß aufhören zu lassen, auch die Aufhebung der Welt wirklich erfolgt; das widerspricht den Gesetzen der Erhaltung des Stoffes und der Energie. Hartmanns System entbehrt der Einheitlichkeit; er legt zwei Wertmaßstäbe an das Leben, das Glück und die Arbeit im Dienste des Kulturfortschrittes. Trotzdem er nach dem ersten Maßstab das Leben für wertlos erklärt, sieht er nach dem zweiten Maßstab den Sinn des Lebens in der Kulturentwicklung; diese soll den Zweck haben, die Leiden der Menschen beständig anwachsen zu lassen, um dadurch schließlich die Aufhebung des Willens zum Sein herbeizuführen.

109. Der moderne Idealismus erblickt die Welt in etwas Seelen- oder Geistigartigem; alle Realitäten sind nach ihm Bewußtseinseinheiten und als solche Glieder eines universalen Bewußtseins. Auch W. Wundt (geb. 1832) geht in seiner Philosophie (System der Philosophie, 1889) von diesen Gesichtspunkten aus; aber streng wahrt er dabei den Zusammenhang mit den Ergebnissen der Einzelwissenschaften, deren Ergänzung und Vollendung die Philosophie sein soll. Sie muß sich daher auf die Erfahrung aufbauen, welche teils eine unmittelbare, aller Überlegung und logischen

Beziehung vorausgehende, oder eine mittelbare, durch das Denken bestimmte ist; aus ihr gehen die inneren Erfahrungen, die Erlebnisse, hervor, bei welchen der Wille der Mittelpunkt ist. „Es gibt schlechterdings nichts außer dem Menschen noch in ihm, was er voll und ganz sein eigen nennen könnte, ausgenommen seinen Willen." Die drei im seelischen Geschehen unterscheidbaren Vorgänge des Vorstellens, Fühlens und Wollens sind Bestandteile eines einzigen Geschehens, bei denen der Wille in der Form der Aktualität deutlich sich bemerkbar macht; er durchdringt alle seelischen Vorgänge und Zustände und vermittelt ihren Zusammenhang, so daß er als die psychische Kausalität angesehen werden muß. Der Gesamtwille verbindet die einzelnen Menschen zu Willensgemeinschaften behufs Vollbringung bestimmter Willenszwecke; die Schaffung derselben ist ein praktisches Ideal. Es kann nicht daran gezweifelt werden, „daß, wenn dem Gesamtverlauf der Menschheitsgeschichte überhaupt eine unserer vernünftigen Einsicht zugängliche Bedeutung beizulegen ist, diese nur in jener Entwicklung des Ideals der Humanität bestehen kann, zu der die empirischen Entwicklungen des Gesamtgeistes zwar unvollkommene Anfänge, aber immerhin Anfänge darbieten, von denen nicht nur der Fortschritt unserer theoretischen Vernunfterkenntnis ausgehen kann, sondern auf die sich auch alle unsere praktischen Humanitätsbestrebungen schließlich beziehen müssen". Da uns keine andere Tätigkeit bekannt ist außer der unseres Willens, so können wir unser eigenes Erleiden nur auf ein fremdes Wollen und daher alles Geschehen auf eine Wechselwirkung verschiedener Willen zurückführen; aus dieser Wechselbestimmung der Einzelwillen geht auch die Vorstellung hervor, die uns zur Welt und dem Weltgrund, der Gottheit, hinführt. Der letzteren gibt der religiöse Glaube einen konkreten Inhalt, den er dem sittlichen Ideal entnimmt; Gott wird daher als Weltwille, die Weltentwicklung aber als Entfaltung des göttlichen Wollens und Wirkens gedacht. Mit Fechner, Lotze und Hartmann hat Wundt das Bestreben, die Philosophie auf die Erfahrung aufzubauen, die durch die Einzelwissenschaften vermittelten „allgemeinen Erkenntnisse zu einem widerspruchslosen System zu vereinigen" und sie zu einer, „die Forderungen des Verstandes und die Bedürfnisse des Gemüts befriedigenden Welt- und Lebensanschauung" zusammenzufassen; die Philosophie muß „den Tatbestand der empirischen Einzelwissenschaften rückhaltslos als die Basis anerkennen, von der sie auszugehen hat". Sein größtes Verdienst besteht in dem Ausbau der von Fechner begründeten experimentellen oder physiologischen Psychologie; zu diesem Zwecke schuf er (1879) das erste psychologische Laboratorium und (1881) die „Philosophischen Studien". Die Ergebnisse seiner diesbezüglichen Forschungen legte er zuerst in den „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele" (1863), dann in den „Grundzügen der physiologischen Psychologie" (1874) nieder; seine Philosophie baute er aus in der Logik (1880—1883), der Ethik (1886) und der Völkerpsychologie (1900—?). Wundt geht davon aus, daß die Erkenntnis des Seelischen auf Grund der inneren Erfahrung leichter, sicherer und tiefgehender sei als die

Erkenntnis der Außenwelt an der Hand der äußeren Erfahrung; er stimmt in dieser Hinsicht mit Schopenhauer und Beneke überein. Dieser Auffassung gegenüber muß bemerkt werden, daß die psychischen Vorgänge in einem andern Subjekt nicht sicherer sind wie die äußere Erfahrung; die Psychologie, welche sich nicht allein auf das Bewußtsein des Psychologen aufbaut, und aufgebaut werden kann, muß also zur inneren Erfahrung die äußere hinzunehmen, was auch Wundt im Experiment tut. Das Bewußtsein ist für Wundt die Summe dessen, was wir erleben; die Psychologie hat die Aufgabe, die psychischen Erlebnisse darzustellen, wie sie sind. Aber, das darf nicht vergessen werden, daß sie auch einerseits die Erlebnisse anderer Menschen benutzt und ebenso das in vergangener Zeit Erlebte; das Erleben selbst ist ja ein aus älteren und neuen psychischen Erregungen zusammengesetzter Akt. Gerade die von Wundt ausgebaute experimentelle Methode der Psychologie geht von der Tatsache aus, daß die innere Erfahrung nicht völlig sichere Resultate über das psychische Geschehen bietet; sie unterzieht sie vielmehr durch Vergleichung mit andern (äußeren) Erfahrungen einer kritischen Prüfung. Die von Wundt vertretene Willenstheorie (Voluntarismus) wird von andern Psychologen und Philosophen bestritten; denn das Studium des Seelenlebens, sagt man, zeigt uns eine Anzahl psychischer Elemente, die sich durchaus nicht aufeinander reduzieren, d. h. als Vielfache eines einzigen Elementarphänomens bestimmen lassen. Die Seele ist für ihn nur der Ausdruck für die gesamte, in beständigem Fluß begriffene innere Erfahrung; sie bezeichnet nur den stetigen Zusammenhang des psychischen Geschehens, nicht ein besonderes Sein oder eine besondere Substanz. Physische und psychische Erscheinungen gehen bei dem psychischen Geschehen parallel nebeneinander her (psychophysischer Parallelismus); sie sind völlig unvergleichbar und können daher auch nicht in kausaler Beziehung zueinander stehen. Diese Ansicht Wundts wird unter Berufung auf das Gesetz von der Erhaltung der Energie bestritten; man nimmt ihr entgegen ein auf Grund dieses Gesetzes bestehendes kausales Verhältnis zwischen der physischen und psychischen Erscheinung an. Die Psychologie ist nach Wundt die Vermittlerin zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften; als Grundlage der letzteren ist die Logik anzusehen, welche nach J. St. Mills Vorgang als Methodenlehre zu betrachten ist. Die Ethik muß die Tatsachen des sittlichen Lebens, die Entwicklung der sittlichen Weltanschauungen und die Prinzipien der Sittlichkeit feststellen; eine Würdigung der sittlichen Lebensgebiete macht den Beschluß. Die sittlichen Gebote (Begriffe, Gesetze) sind auf Grund gegebener Verhältnisse im Laufe der Menschheitsentwicklung entstanden und ändern sich in ihrer Form, ihrem Umfang und Inhalt mit der Änderung der Lebensbedingungen; aber diese Veränderung geht gesetzmäßig vor sich, weshalb die sittlichen Gesetze als gesetzmäßige Erzeugnisse der universellen geistigen Entwicklung zu betrachten sind. Als Selbstzweck ist daher das universelle geistige Leben in seiner fortschreitenden Entwicklung anzusehen; die Motive des sittlichen Handelns entspringen stets aus den Gefühlen, als höchste Aufgabe des

strebenden Willens ist die Schöpfung geistiger Güter und Werte anzusehen. Nicht das Individuum als solches ist für die Entstehung und Entwicklung der sittlichen Ideen maßgebend, sondern die Gesamtheit; daher muß auch der Einzelwille seine Zwecke mit denen der Gesamtheit in Einklang bringen. Seine Pflichten gegen die höhere Potenz des Gesamtwillens, wie er sich in Familie, Gemeinde und Staat offenbart, gewinnen in der Stimme des Gewissens ihren Ausdruck; dieses ist jedoch nicht angeboren, sondern der Niederschlag der gesamten sittlichen Entwicklung der Menschheit. Als „Idealismus" darf man indessen die von Wundt vertretene Richtung in der Philosophie nicht ansehen; denn sie unterscheidet sich wesentlich von dem Idealismus eines Leibniz, Fichte u. a. dadurch, daß sie nicht wie letzterer von einem allgemeinen Begriff aus auf deduktivem Wege zu ihren Ergebnissen gelangt, sondern im Anschluß an die Ergebnisse der Einzelwissenschaften auf induktivem Wege; sie führt vom Realen zum Idealen hin und muß daher als Realidealismus oder als real-idealer Monismus auf evolutionistischer Grundlage bezeichnet werden.

110. Die Entwicklung der Philosophie seit dem Auftreten des Materialismus ist beherrscht von dem Bedürfnis nach Anschluß an die Ergebnisse der Einzelwissenschaften; sie dauert in die Gegenwart hinein und konnte daher in dieser Periode des Kultur- und Geisteslebens nur in ihren wesentlichen Zügen zur Darstellung kommen, da sie auf dieselbe noch wenig Einfluß ausgeübt hat. Materialismus, Naturalismus und Positivismus müssen von unserem Standpunkte aus als Vorstufen zum Realidealismus betrachtet werden; sie sind eine Reaktion gegen den einseitigen Idealismus der Schelling-Hegelschen Schule und Folgen des gewaltigen Aufschwungs der Einzelwissenschaften. Sie sind immer aufgetreten, wenn eine spekulative Periode in der Philosophie zu Ende ging und eine neue noch nicht angebrochen war; der Hochflut einer philosophischen Bewegung, die über die Erfahrung und Wirklichkeitswissenschaften hinaustrug, folgte immer eine Ebbe, während welcher das philosophische Denken über die Grenze der Erfahrung nicht hinausging. Während die idealistische Philosophie das Wesen der Dinge und Erscheinungen nur mit dem Denken erfassen und bestimmen will, weil nach ihrer Ansicht die sinnlichen Wahrnehmungen uns niemals über die Welt, wie sie wirklich ist, eine zureichende Auskunft geben könne, will der einseitige Realismus, zu dem der Materialismus, Naturalismus und Positivismus gehören oder doch hinneigen, die unmittelbare Erfahrung des erkennenden Individuums zur einzigen Wirklichkeit machen; die Philosophie soll nicht über die Erfahrung hinausgehen. Zwischen beiden Richtungen steht Kant; nach ihm hat das Denken nur mit und an der Erfahrung eine reale Bedeutung und vermag jenseits der Erfahrung nichts weiter zu leisten, als Grenzbegriffe der Erfahrung aufzustellen. Auf ihn muß man daher zurückgehen, wenn man zu einer Philosophie gelangen will, welche die Welt der Wahrnehmung ergänzt, also über die Erfahrung hinausgeht; aber man darf nicht bei Kant stehen bleiben, sondern muß seine Philosophie mit

Hilfe der Ergebnisse der fortgeschrittenen Natur- und Geisteswissenschaften ausbauen. Diese Aufgabe sucht der Realidealismus im Anschluß an Wundt als seinen Führer zu lösen; er ist noch in voller Entwicklung begriffen und gehört daher der Periode des Kultur- und Geisteslebens an, welche von der Gegenwart in die nächste Zukunft hineinragt. Seine Aufgabe wird es sein, bei der Überschreitung der von der Erfahrung gebildeten Grenzen mit der kritischen Vorsicht und Besonnenheit des Materialismus, Naturalismus und Positivismus zu verfahren und die Einseitigkeiten derselben zu vermeiden; er wird daher die Grenzen der Erfahrung wohl überschreiten, aber nicht weiter, als es zur Ergänzung der Erfahrung behufs Schaffung einer den Verstand und das Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung nötig ist. Er wird alle Einseitigkeiten vermeiden, also weder naturalistisch noch idealistisch, weder optimistisch noch pessimistisch sein; er wird auch nicht in die Bahnen Nietzsches einlenken, der in der neuesten Zeit die Philosophie vielfach beeinflußt hat. Nietzsches geistiges Schaffen ist ein intensiv-persönliches Verarbeiten der Vorstellungen, die ihm auf seinem Lebensweg entgegentraten; er versenkt diese Vorstellungen über die Fragen der Welt- und Lebensanschauung in sein Gefühlsleben und spiegelt sie von hier aus in seinen Schriften wider. Auch Nietzsches individuellgefühlsmäßige Welt- und Lebensauffassung mit ihrem Übermenschen und ihrer Herrenmoral, wird vom Realidealismus überwunden werden; als Zweck und Ziel des Daseins wird er dem Menschen die Verwirklichung des Idealen in der Kultur hinsichtlich der Innen- und Außenwelt, der Persönlichkeit und der Gesellschaft, hinstellen.

111. Die Überwindung der Aufklärung vollzog sich nicht bloß in der Philosophie, sondern auch in der Kunst; obgleich ihre Vertreter im einzelnen weit auseinander gehen, so zeigt sich bei den Repräsentanten ein Grundstock gemeinsamer Überzeugungen, die auf dem Hinausstreben über die Aufklärung und dem Streben nach einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung beruhen. Dieses Streben ist getragen von dem Geist der Philosophie und sucht im Bunde mit derselben die Grundverhältnisse des Menschen zum All und zum eigenen Selbst zur Darstellung zu bringen; mit der deutlichen Herausbildung und Darstellung der echten Wesenszüge des Menschen erfolgt aber auch eine Veredelung und Verklärung des menschlichen Daseins. Die beiden Reiche der Wirklichkeit, Natur und Geisteswelt, umfaßt ein und dasselbe Grundgeschehen, das Streben nach Harmonie von innen heraus; während aber im Leben der Natur die unbewußte Gebundenheit (Notwendigkeit) herrscht, soll sich das Geistesleben zur bewußten Freiheit erheben. Die Lebensaufgabe des Menschen kann daher auch keine andere sein, als freiwillig zu tun, was die Natur notwendig vollbringen muß; das Menschsein, die reine Menschlichkeit, wird zum höchsten Ideal menschlichen Strebens. Die Emporhebung des Menschen zu diesem Ideal muß durch die harmonische Ausbildung aller Anlagen und Kräfte des Menschen geschehen; die eigene Individualität soll zur vollen und ganzen Entfaltung gelangen. Hierzu muß die Kunst

wesentlich beitragen; sie ist ein Ausdruck des nationalen Wesens in individueller Gestaltung.

112. In der deutschen Dichtkunst spiegelt sich das Geistesleben des deutschen Volkes in seiner Eigenart wider; vor allen Dingen tritt hier die Entwicklung der Welt- und Lebensanschauungen des deutschen Volkes klar hervor. Die dichterischen Gestaltungen der Sagen und Märchen geben ein anschauliches Bild von germanischer Sinnesweise und Lebensführung zur Zeit der Völkerwanderung; hier atmet die primitive Kraft der Wildheit eines die weltgeschichtliche Bühne erobernden Volkes. Als dann unter dem Druck der Kirche und eines fremden Geisteslebens der frische Sinn für die sich auslebende Persönlichkeit weniger hervortritt, da bringt das Volk seine Gefühle im Volksliede zum Ausdruck; es singt von allem, was sein Gemüt bewegt, gibt die Eindrücke von Wald und Heide, Wiese und Aue, Berg und Tal, der Beziehungen des Menschen zum Menschen und zur Gesellschaft wieder. Mächtig wirkt der deutsche Geist im nationalen Epos, im Nibelungen- und Gudrunlied; sowohl in den Charakteren wie in der künstlerischen Fassung äußert sich hier deutsches Wesen. Mit dem Sinken des Volksempfindens nach dem Dreißigjährigen Krieg zerfiel auch das Volkslied; es lebte dürftig und kümmerlich weiter. Erst Herder, Bürger, Goethe u. a. haben das Volkslied wieder zu Ehren gebracht; aber sie belebten nur das Wort, nicht zugleich mit die Weise des Volksliedes. Einen großen Einfluß auf die Entwicklung der Dichtkunst hatte Luthers Bibelübersetzung ausgeübt; sie ermöglichte die Einwirkung der biblischen Poesie auf die Volksbildung und gab der Dichtkunst die volkstümliche Sprache. In dieser sang Hans Sachs seine Lieder, welche der dichterischen Veranschaulichung religiös-sittlicher Wahrheiten dienten; die künstlerische Gestaltung trat bei ihm wie bei der ganzen Literatur seiner Zeit hinter dem belehrenden Zweck zurück. Die Versöhnung der durch die Reformation im Geiste des deutschen Volkes hervorgerufenen Gegensätze hätte im 17. Jahrhundert eintreten sollen; allein unter den Wirren des Dreißigjährigen Krieges verkrüppelte das eigentliche Volksleben derart, daß eine volkstümliche Dichtung nicht entstehen konnte. Es hat lange gedauert, bis sich das deutsche Volk von den schweren Schlägen des Dreißigjährigen Krieges erholt hatte; die geistigen Wunden heilten noch langsamer als die leiblichen. Die Ausländerei hat verderblich namentlich auf die deutsche Sprache eingewirkt; sie machte eine Verwelschung durch, an der sie noch lange krankte. Einzelne Männer und besonders die „Sprachgesellschaften" haben gegen die Verwelschung der Sprache mächtig angekämpft und viel zur Wiederbelebung des deutschen literarischen Lebens beigetragen; man suchte ernstlich nach einer höheren Kunstform und glaubte dies durch Nachahmung französischer Vorbilder (Corneille, Racine, Molière, Lafontaine, Fenelon u. a.) erreichen zu können. In der Tat ist auch durch dieses Mittel der Zweck erreicht worden; wir verdanken den Franzosen die Wiederbelebung eines ästhetischen Formen- und Stilbewußtseins. Dadurch wurde die Form für die Schöpfung einer neuen deutschen Literatur gegeben; den

Inhalt lieferten der deutsche Humanismus, der sich endlich von den kirchlichen Fesseln befreite, und die deutsche Wissenschaft und Philosophie, die sich im 18. Jahrhundert mächtig entwickelten.

Das waren die Vorbedingungen einer reichen und tiefen Erfassung von Welt und Menschen, wie sie sich bei den deutschen Klassikern, Klopstock, Wieland, Lessing und Herder, besonders aber bei Schiller und Goethe findet. Durch sie alle geht ein pädagogischer Zug; sie wollen Erzieher der Menschheit durch die Kunst sein, wollen durch sie die Nation in ihrem geistigen und sittlichen Leben fördern und heben. Darum haben sie bei ihren Schöpfungen, ohne die Tendenz hervortreten zu lassen, nicht bloß ästhetische, sondern auch philosophisch-pädagogische Gesichtspunkte im Auge; sie wollen eine Welt- und Lebensanschauung in künstlerischer Form darstellen, welche durch diese erzieherisch wirken soll. Gewiß soll das echte Kunstwerk seinen Zweck in sich selbst tragen; als solches muß es vom ästhetischen Standpunkte geschätzt werden. Aber der echte Dichter hat auch das Bedürfnis, auf die Menschheit und ganz besonders auf seine Volksgenossen erzieherisch zu wirken; das kann er aber nur, wenn er in der künstlerischen Form einen geistig und sittlich wertvollen Inhalt birgt. Klopstock will im „Messias" seinem Volke ein nationales Epos schenken; er stellt in ihm, wie auch in seinen lyrischen Dichtungen, seine eigene religiöse Gefühlswelt dar, die vom Pietismus beeinflußt war. Der Skeptiker Wieland öffnet den Sinn seiner Landsleute für reichere und heitere Auffassung der Welt und läßt dementsprechend die religiöse Seite zurücktreten; dadurch gewann er auch die höheren Gesellschaftsklassen, die bis dahin ganz im Banne der französischen Literatur gestanden, dem deutschen Schrifttum zurück. Der Rationalist Lessing und der Humanist Herder wirken mehr durch ihre kritische Tätigkeit; Lessing übt diese mehr vom logischen, Herder mehr vom ästhetischen Gesichtspunkte aus. Bei Lessing tritt deshalb, besonders im Nathan, die Tendenz stark hervor; er wollte sein Volk zur religiösen und sittlichen Wahrheit erziehen. Bei Herder fließt das Wahre, Schöne und Gute mit dem Göttlichen in der Humanität zusammen; der Beförderung derselben diente seine ganze schriftstellerische Tätigkeit, durch welche er unserer Literatur eine idealistische Richtung gab. Dadurch, daß er in der Poesie eines Volkes den ihm eigenartigen Ausdruck des rein Menschlichen erblickt, hat er die nationale Eigenart des deutschen Volkes wieder in ihre Rechte eingesetzt und den Sinn fürs Volksmäßige geweckt; er führte die Deutschen zu den Quellen ihrer Eigenart in der deutschen Poesie zurück und übte dadurch einen großen Einfluß auf die Entwicklung des deutschen Geisteslebens aus. Dieses kam in Schiller und Goethe verschmolzen mit den Idealen des Menschenlebens zum vollen Ausdruck; beide zusammen umfassen den ganzen weiten Umkreis dessen, was unserem Volke nach ursprünglichen Anlagen und bewußtem Streben geistig erreichbar ist, und beide zusammen haben das Volk wiederum mit einem Reichtum an sittlichen, künstlerischen und intellektuellen Ideen erfüllt, an deren Aneignung und Verwertung seitdem Geschlecht auf

Geschlecht arbeitet und noch lange arbeiten wird. Eine Folge der Zeitverhältnisse war es, daß diese führenden Geister der deutschen Nation mehr in Gedanken und Phantasien schwelgten, als ihre Augen der Wirklichkeit öffneten; ins Volk, selbst in den gebildeten Teil desselben, drangen daher ihre Ideen wenig. Der Gesichtskreis des Bürgerstandes war zudem auch eng begrenzt; man erlebte wenig und erfuhr wenig von den Weltbegebenheiten.

113. Durch Übersetzungen ist Shakespeare dem deutschen Volk so zugänglich geworden wie seine eigenen Dichter; es ist zudem auch echt germanischer Geist, der in denselben atmet, eine Vereinigung des Geistes der Renaissance mit dem des Germanentums. Er ist ein großer Mensch und Künstler zugleich, der in seine Werke ein großes und tiefes Denken und Wollen hineinträgt, der sein Leben und Schaffen unter den großen Gesichtspunkten seiner Zeit auffaßt und das Tun der Menschen von der Zinne edler, über die engen Lebensinteressen erhabener Philosophie betrachtet; er hat das gesamte Geistesleben seiner Zeit, das sie aus der Vergangenheit ererbt und neu erworben, in sich aufgenommen, nach idealen Gesichtspunkten verarbeitet und in seinen Werken zum Ausdruck gebracht. Ihren Ausgang nimmt seine Dichtung vom Naturalismus, entsprechend der Renaissance und ihrem Drang nach Erforschung des Irdischen und Menschlichen wie auch der tief in der Natur des Germanen begründeten Anschauungsweise. Dieser Naturalismus ist nichts Stoffliches, sondern ein rein Geistiges, eine geistige Weltauffassung; die Natur ist ihm ein einheitliches, großes Ganzes, dessen verständnisvolle Erfassung eines der Grundelemente alles künstlichen Schaffens ist. Daher bilden die innigste Anlehnung an die Natur, scharfe Erfassung der Welt und der Menschen mit all ihren Feinheiten und Einzelheiten, ihren Eigenheiten und Besonderheiten einerseits und die innigste Wiedergabe des geistig verarbeiteten Wirklichen die Grundelemente seiner Kunst; sein Naturalismus steigt aus der Welt des Alltäglichen hinaus in die des Großen und Erhabenen. Er läßt sich nicht willenlos fortreißen von der Fülle der Wirklichkeitserscheinungen, um Wirklichkeitsschilderung an Wirklichkeitsschilderung zu reihen; sondern er baut aus dem ihm von der Wirklichkeit gebotenen Stoff eine Welt des eigenen Ich, die er in seinen Werken niederlegt. Seine Menschen sind echte Renaissancemenschen, deren Trachten auf das Diesseits gerichtet ist und die sich ums Jenseits wenig kümmern; von diesem Gesichtspunkte aus gestaltet er seine sittlichen Ideale. In der Leidenschaft erblickt er das Eigentlichste und Wesentliche des Menschen; denn in ihr lebt sich das Ich völlig aus. Von ihr ergriffen, entfaltet der Mensch seine ganze Kraft; Kraft aber, die völlige Hingabe des Menschen an ein einziges Wollen, ist ein Ideal seiner Zeit. Sie, die Leidenschaft, muß daher in der Kunst in all ihren Regungen und Wirkungen verfolgt und in allen Formen und Gestalten, als Liebe und Rache, als Eifersucht, Ruhmbegierde, Herrschsucht, Ehrgeiz usw., abgebildet werden; daher sind Shakespeares Menschen mehr Tatenmenschen mit groben Trieben nach Weltherrschaft,

nach äußerem Ansehen und Macht, als nach idealen Zielen ausschauende Geistesmenschen. Ihm liegt es völlig fern, durch seine Werke zu belehren und zu bessern, Ideen und Tendenzen zum Ausdruck zu bringen; seine Ideen fließen vielmehr unmittelbar in seine Gestalten über und wirken ebenso unmittelbar durch sie. Als ein dürftiger und kleinlicher Alltagsmensch, beherrscht von schrankenlosem Egoismus, tritt uns Julius Cäsar entgegen; idealistisch steht ihm Brutus als der eigentlich Große gegenüber, der nicht sein Glück, sondern das des Volkes sucht. Nicht immer siegt bei Shakespeares Darstellungen des Lebenskampfes das Gute und Tüchtige; Haß, Niedertracht und Schurkerei, das Rohe und Gemeine sind bei seinen Menschen oft kräftiger und tragen daher den Sieg davon. Hier kommt deutlich die pessimistische Stimmung, die sich bei dem Dichter entwickelt hat, zum Ausdruck; der Glaube an das ursprünglich Gute in der Menschennatur, an den Sieg der Tüchtigkeit und der Kraft und an eine sittliche Weltordnung gerät ins Schwanken, ohne daß der Dichter jedoch seine Ideale aufgibt. Diese haben nicht bloß seine Landsleute, sondern besonders auch die Deutschen in sich aufgenommen; die bedeutendsten deutschen Dichter, von Wieland angefangen, sind an Shakespeare als Übersetzer, Bearbeiter und Erklärer tätig gewesen. Wir nennen ihn den Unsern, weil nicht nur wir Deutsche zuerst seine ganze Größe erkannt und gewürdigt haben, sondern weil er auf die Entwicklung der deutschen Literatur einen großen Einfluß ausgeübt hat; neben Goethe steht er als Stern erster Größe in der Weltliteratur.

114. In allem, was der deutsche Geist auch in seinen höchsten Leistungen bei Klopstock, Wieland und Lessing hervorgebracht hatte, war das reine Schönheitsideal in freier, selbstgeschaffener Form noch nicht zu voller Ausprägung gelangt; die genannten Dichter arbeiteten immer noch nach fremden Mustern. Die Dichter der Sturm- und Drangperiode wollen sich von diesen fremden Mustern befreien; sie greifen in die unmittelbare Wirklichkeit hinein und bemühen sich, dieselbe so treu als möglich darzustellen. Aber die große Mehrzahl der Dichter der Sturm- und Drangperiode ist nicht von dichterischem Geiste beseelt; nur einige von ihnen (Claudius, Hölty, Miller, Stolberg, Overbeck) vermögen volkstümliche Lieder von bleibendem Wert zu schaffen (Bekränzt mit Laub; Der Mond ist aufgegangen; Üb immer Treu und Redlichkeit; Was frag ich viel nach Geld und Gut; Sohn, da hast du meinen Speer; Warum sind der Tränen unterm Mond so viel). Voß ist der Begründer der echten deutschen Idylle (Luise, Siebzigste Geburtstag) geworden; auch hat er einige volkstümliche Lieder geschaffen und die Kenntnis des klassischen Altertums (Odyssee, Ilias, Virgil, Horaz, Ovid u. a.), sowie Shakespeares durch Übersetzungen gefördert. Eine echte Volkskunst gibt Bürger; bei ihm hat die Dichtung des seelischen Empfindens und der anschaulichen Sinnlichkeit die des Verstandes, des Moralisierens und Belehrens, überwunden, wie sich aus seiner „Leonore" ersehen läßt. Er schildert in seinen Balladen deutsches Land und deutsches Volk; er ent-

nimmt ihnen die Stoffe zu seinem künstlerischen Schaffen. Aber er kann sich über den engen Kreis dieser Wirklichkeit nicht zu den Menschheitsgedanken erheben, in welchen die Kunst ausmünden muß; auch in der Form kann er das reine Schönheitsideal nicht erreichen.

115. Aus den Reihen der Stürmer und Dränger erheben sich Herder, Goethe und Schiller; sie überwinden die Sturm- und Drangperiode und gelangen zur Stufe des deutschen Klassizismus. Herder hat vieles gedichtet, aber außer einigen Legenden nichts bleibend Wertvolles in der Dichtkunst geschaffen; auf die Entwicklung der deutschen Dichtkunst hat er jedoch durch die „Stimmen der Völker" und den „Cid" fördernd gewirkt. Jene enthalten eine große Zahl von Liedern aller Völker, dieser enthält eine Volksromanze, angelehnt an spanische Vorbilder, in welcher der große Nationalheld der Spanier besungen wird; an ihnen konnte man durch Vergleichung sehen, was nationale Poesie ist. Die Anschauungen der Deutschen über Kunst und Poesie gehen auf Herder zurück; seit Herder unterscheiden wir Volks- und Kunstpoesie, Poesie der Sinnlichkeit und Leidenschaft auf der einen und Poesie der Reflexion auf der andern Seite, Natur- und Kulturpoesie, Welt- und Nationalliteratur. Die Bibel, Homer, Shakespeare, nordische Balladen und südliche Romanzen, deutsche und slawische Gesänge hat er uns nach ihrem poetischen Gehalte erschlossen; er hat den Grundstein zu einer vergleichenden, vom Kunstwerk Anschauung gebenden, von wirklich historischen Gesichtspunkten aus geschriebenen Literaturgeschichte gelegt.

116. Mit derselben Notwendigkeit, mit der eine Blume blüht, fühlte Goethe seine dichterischen Erzeugnisse als Produkt seiner Welt- und Lebensanschauung aus sich, aus seiner Persönlichkeit herauswachsen; die Art, wie der Geist in ihm das Kunstwerk hervorbrachte, schien ihm nicht verschieden zu sein von der, wie die Natur ihre Geschöpfe erzeugt; wie aber beim Kunstwerk das Geistige vom Materiellen nicht zu trennen ist, so ist für Goethe auch die Wahrnehmung der Naturgegenstände nicht von deren Idee, dem Wesen, dem Ding an sich zu trennen. „Die hohen Kunstwerke," ruft er aus, „sind zugleich als die höchsten Naturwerke vom Menschen nach wahren und natürlichen Gesetzen hervorgebracht worden; alles Willkürliche, Eingebildete fällt zusammen, da ist Notwendigkeit, da ist Gott." Die künstlerische Produktion des Menschen erscheint ihm als höhere Produktion der Natur; was in dem Naturwerke bloß ideell ist und sich dem geistigen Auge des Beobachters enthüllt, das wird in dem Kunstwerk real, wird wahrnehmbare Wirklichkeit. Der Philosoph hält diesen ideellen Bestandteil fest und bringt ihn in seinen Gedankenwerken unmittelbar zum Ausdruck; er zeigt also, wie sich die Natur der denkenden Betrachtung darstellt. Der Künstler liefert Bilder der Naturwerke, welche deren Ideengehalt in einen Wahrnehmungsgehalt umsetzen; es ist ein und dieselbe Wahrheit, die der Philosoph in Form des Gedankens, der Künstler in Form des Bildes zum Ausdruck bringt. Goethes Kunstwerke sind infolgedessen Widerspiegelungen seines eigenen Innenlebens, seiner Natur und Denkart,

seines Gefühls und Wollens; sie wurzeln in seinem eigenen Leben, er konnte nichts schreiben, was er nicht vorher gelebt hatte. Daher sind seine Dichtungen lauter Selbstbekenntnisse; seine Kunst war das notwendige Ergebnis seines Lebens. („Immer hab' ich nur geschrieben, wie ich fühle, wie ich's meine.") Indem Goethe an sich selbst, an seiner eigenen Vervollkommnung arbeitete, arbeitete er auch für die Menschheit, der er seine Dichtungen als Ausfluß seines Lebens gab; er wußte wohl, daß der Künstler nur von innen heraus wirken kann und daher beständig an dem Ausbau dieses Innern arbeiten muß. Um aber das eigene Erlebnis klar zum Ausdruck zu bringen, mußte Goethe seinen Blick auf das richten, was ein Mensch durch seinen eingeborenen Charakter und durch die Verhältnisse, in die ihn das Schicksal gestellt hat, erleben kann; die Leiden und Freuden des Lebens, wie sie sich in verschieden gearteten menschlichen Naturen abspielen, die Konflikte, die das Leben bringt, hat er daher in seinen Dichtungen in unvergleichlicher Weise zur Darstellung gebracht. In seinen Werken verfolgen wir seine geistig-sittliche Entwicklung; sie geben infolgedessen auch seine Welt- und Lebensanschauung in ihrer Entwicklung wieder. Goethes Lyrik ist aus dem deutschen Geist geboren; deutsche Innigkeit der Empfindung und klare Anschaulichkeit sind charakteristisch für ihn. Als Spruchdichter steht Goethe neben Freidank und Logau und über Rückert; er macht sich von der rein erkünstelten Empfindsamkeit aus drückenden Sprachformen frei und macht seine Sprache durch Vergleiche und Bilder anschaulich und lebendig. Nicht wie Schiller ist Goethe allmählich die Stufen des Ruhmes emporgeklommen; plötzlich und mit einem Schlage wurde er durch den „Götz" ein berühmter Dichter. Es ist Rousseaus Geist, der hier wirkt; Rückkehr zur Wahrheit und Natur ist die Losung. In diesem ersten deutsch-nationalen Drama kommt der Kampf des Individuums gegen die Autorität, der Unterdrückten gegen die Gewalthaber zum Ausdruck; in ihm zeigt er, daß „nur wirklich erlebte Ereignisse, wahre Empfindungen" ein geeigneter Stoff für Dichtungen seien. Er machte Götz zum Helden eines Dramas, weil er seinen Zeitgenossen einen Menschen zeigen wollte, dessen Taten aus seinen ursprünglichen, natürlichen Empfindungen hervorgingen; im „Werther" stellte er von einer andern Seite den Wert des Natürlichen dar und zeigte, daß die widernatürliche Sentimentalität Schiffbruch leiden muß. Mit „Götz" und „Werther" trat Goethe an die Spitze der „Stürmer und Dränger"; mit ihnen lehnte er sich auf gegen die Herrschaft des Verstandes und die sozialen Einrichtungen des Staates und trat mit ihnen ein für die Betonung des Natürlichen und Vaterländischen in der Kunst. Allmählich aber ging mit Goethe durch das Studium der Natur, der Philosophie und des klassischen Altertums eine Wandlung vor sich, die mit der italienischen Reise und dem Bunde mit Schiller vollendet wurde; nicht mehr umstürzen will er, sondern versöhnen, nicht mehr niederreißen, sondern durch Liebe und Geduld die Unbill des Lebens lindern, nicht umgestalten, sondern erziehen. Das Mittel zu dieser Erziehung erblickte er in der griechischen Tragödie;

denn sie hat nach seiner Meinung „das Reinmenschliche in seinem ganzen Umfange zu ihrem Gegenstande". Goethes Streben ging darauf hinaus, in seinen Schöpfungen nach denselben Gesetzen zu verfahren, welche die Natur bei ihrem Schaffen befolgt; „ich habe," ruft er bei der Beobachtung der Kunstwerke der Griechen aus, „die Vermutung, daß die Griechen nach den Gesetzen verfuhren, nach welchen die Natur selbst verfährt und denen ich auf der Spur bin." Durch Übersetzungen und Übertragungen suchte er die Schätze des griechischen Geistes sich selbst und andern zu erschließen; durch Umdichtung wollte er sie dem modernen Geiste näherbringen. Aber er wollte auch die schaffenden Kräfte der Natur aus der Natur selbst kennen lernen; deshalb nahm er seine Naturstudien wieder auf und suchte das Wesen derselben in seiner ganzen Tiefe zu erfassen. So dichtete er in der „Iphigenie" den Griechen die Ideale an, die er selbst im Innern trug, welche die Griechen aber nie besessen haben; das Ideal, das die hohe und reine Seele der Iphigenie sich selber geschaffen hat, ist nicht griechisch, sondern menschlich und christlich. Das Schicksal der Menschen legte der Dichter in ihre Hand, die humanistische Bildung bringt er rein und herrlich in ihr zum Ausdruck; dadurch aber schuf er eine neue deutsche Tragödie. Goethe ging bekanntlich bei seinen Dichtungen nicht von der Idee, sondern von der Wirklichkeit aus; daher läßt sich nicht immer leicht in einer Formel die Idee aussprechen, die einer Goetheschen Dichtung Leben gibt.

Die Blüte von Goethes dichterischer Kunst ist ohne Zweifel „Hermann und Dorothea"; „das Epos", so urteilt W. v. Humboldt, „umfaßt die ganze Menschheit, vereinigt zugleich Flug des Geistes und Ruhe der Empfindung und fügt alle Elemente des menschlichen Daseins zu einem großen Ganzen zusammen." Es sollte keine Nachahmung des antiken Epos, sondern ein deutsches Gedicht im Geiste Homers sein; er wollte aber auch Vossens Luise nicht nachahmen. Denn er begnügte sich nicht mit der Darstellung eines rührenden Familienbildes, das einen engen Kreis einfacher Menschen widerspiegelt; sondern er wollte in diesen Menschen Typen des Allgemeinmenschlichen darstellen. Diese typischen Menschen sind wohl in vielem den Gestalten Homers ähnlich; aber es sind aus der Gegenwart des Dichters entnommene Menschen, also individuell und deutsch. Wenn auch Goethe seine Stoffe aus der Vergangenheit nahm, so ist doch sein Dichten und Bilden in seine Zeit verschlungen, wurzelt in ihr, nährt sich aus ihr und wächst aus ihr empor; er greift die zeitbewegenden Ideen auf und hält sie in seinen Dichtungen fest. Wahre Neigung vollendet den Jüngling zum Mann, der in dem durch die Liebe geschaffenen Familienleben seine Lebensaufgabe erfüllen kann; das dürfte man als die Idee des Epos bezeichnen. Aber diese Idee ist nur implizite im Gedicht vorhanden; sie drängt sich nicht auf, sie fällt wie ein unerwartetes Geschenk dem Leser in den Schoß. Auch bei Goethes Balladen (Erlkönig u. a.) ist dies der Fall; die Gestalten sind nicht um der Idee willen da, sie leben für sich, sind typische Gestalten mit Fleisch und Blut. Die Erhebung des Individuellen zum

Typischen finden wir auch in Goethes Selbstbiographie „Dichtung und Wahrheit"; die Darstellung der Entwicklung, der stetige Fortschritt und die Ausbildung des Menschen und des Dichters durch die Darstellung des ursächlichen Zusammenhangs aller der einzelnen Wirkungen ist die Idee des Werkes. „Das scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen und zu zeigen, inwiefern ihm das Ganze widerstrebt, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet, und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abspiegelt"; so stellt Goethe in „Dichtung und Wahrheit" die Wirkungen seines Jahrhunderts auf sich und seine Wirkung auf das Jahrhundert dar und hofft damit ein Symbol für Tausende zu schaffen.

So schritt der Dichter immer mehr von der Darstellung des Individuellen zu der des Typischen und damit auch des Sozialen fort; in „Wilhelm Meister" fordert er, daß sich das Individuum dem Dienste des Ganzen widmen soll. Dabei kommt immer wieder der Kampf zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit zum Ausdruck; der Mensch, so zeigt der Dichter, muß sich emporringen zu den Ideen, in denen Sinnlichkeit und Geistigkeit versöhnt sind und die sich in Taten umsetzen lassen. Das wirkliche Leben mit seinem Ringen und Kämpfen ums Ideale wird dargestellt; die Personen sind wirkliche Menschen, die durch die Poesie verklärt werden. Hinter ihnen aber steht der Dichter selbst mit seinem Ringen und Kämpfen. Am vollständigsten hat Goethe seine Lebensentwicklung im „Faust" dargestellt; derselbe ist gleichsam eine Generalbeichte, an welcher er eine lange Reihe von Jahren gearbeitet hat. Faust ist eine ganz bestimmte Individualität, welche der Dichter der Sage entnimmt und durch seine eigenen Schicksale und Erlebnisse ausbildet und bereichert; der Held des Dramas soll aber auch eine Idee darstellen. Aber wenn man auch das Streben des Menschen nach den höchsten Zielen des Erkennens und des Handelns als diese Idee bezeichnen könnte, so fühlt man doch, daß wir sie nicht im vollen Umfange erfaßt haben; jeder begriffliche Ausdruck der Idee steht hinter dem Bilde des Dichters weit zurück. Faust muß durch manchen Irrtum hindurchgehen, um zu einer geistigen Auffassung der Natur zu gelangen, an dem Kampfe mit den Übeln muß er seine Kräfte entwickeln; er wird siegen, wenn er nur immer weiter und vorwärts strebt und niemals auf die beseligende Tätigkeit verzichtet. Damit dies geschieht, wird der Mensch durch die Übel des Lebens immer wieder zur Arbeit angestachelt; sie haben also eine erziehende Aufgabe. „Des Menschen Tätigkeit kann allzu leicht erschlaffen, er liebt sich bald die unbedingte Ruh; drum geb' ich gern ihm den Gesellen zu, der reizt und wirkt und muß als Teufel schaffen." Auch im genialen Menschen, in Faust, der mühsam seinen Weg nach dem Idealen sucht, kämpfen zwei Seelen in der Brust, das Sinnliche und Geistige; das Sinnliche reizt und wirkt, das Geistige wächst aus ihm hervor und sucht es zu beherrschen. Die Arbeit ist das Mittel, durch welches in Faust das Geistige die Herrschaft

über das Sinnliche gewinnt; er irrt allerdings, indem er strebt, ist aber in seinem dunklen Drange sich doch des rechten Weges wohl bewußt. Er will „erkennen, was die Welt im Innersten zusammenhält", er will nicht das Äußere des Lebens, sondern dessen Quellen erfassen. Aber „Faust ist und bleibt Mensch, und darum ist es ihm nicht gegeben, die schaffende Natur als Ganzes zu begreifen, wie ja nach Spinoza der Menschen Geist sich nur aus einer Menge einzelner ‚Ideen' zusammensetzt"; er begreift eben nur Menschliches. Deshalb muß sich Faust bescheiden lernen, innerhalb dieser Grenzen so viel als möglich zu leisten; dazu aber ist es nötig, das irdische Leben kennen und achten zu lernen. Und wenn nun auch der Einzelne in diesem Kampfe mit dem Sinnlichen, dem Teufel in uns, unterliegt und untergeht, die Menschheit als solche bleibt bestehen und schreitet im ganzen fort; alles Leben im höheren Sinne ist nichts anderes als ein fortwährender Kampf gegen diese herabziehenden Elemente in unserem Innern, gegen das Gemeine, Sinnliche, Selbstsüchtige in uns. Wollen wir aber zum Sieg gelangen, so dürfen wir in diesem Kampfe nicht ermüden; wir müssen beim Einzelnen einsetzen, ein hartes Tagewerk nach dem anderen vollbringen. In diesem Kampf, im Streben nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten, nach geistiger und sittlicher Vollkommenheit, liegt eben das Glück; nur die Vertiefung in geistiges und sittliches Streben kann uns retten vor der Sinnlichkeit, vor der Macht des Bösen. Zu den Kampfesmitteln gehört auch die Kunst; sie trägt zur Reinigung, Hebung und Läuterung der menschlichen Persönlichkeit bei. Auch sie kann jedoch nur dann ein echtes Kampfesmittel sein, wenn sie dem Geistigen zum Siege über das Sinnliche verhilft; im anderen Falle ist sie unecht. Auf dieser Erde allerdings ist dem Menschen das Leben im reinen Geiste nicht gegeben; „es irrt der Mensch, so lang er strebt". Aber niemals darf er der Mißerfolge wegen auf das Streben verzichten; ja diese dürfen selbst die Strebelust nicht mindern. Durch immer strebendes Bemühen macht sich Faust zuletzt sogar den Teufel dienstbar; die Sinnlichkeit tritt in den Dienst des Geistigen, das Reale in den des Idealen. Nicht jeder Mensch arbeitet sich zu dieser idealen Höhe empor; nur der „gute" Mensch bleibt sich in seinem dunklen Drange des rechten Weges wohl bewußt. Dieser „gute" Mensch ist das Produkt der Vererbung und der Anpassung, resp. der Erziehung; die höchste Form der Erziehung ist die Selbsterziehung. Aber als Menschen sind wir an das Sinnliche in und außer uns gebunden und durch dasselbe in unserem Streben nach der Vollkommenheit gehindert; zur Vollkommenheit können wir daher auf Erden nicht gelangen. Wir können auch das Sinnliche nicht entbehren; denn durch dasselbe stehen wir mit der Welt, in der wir leben, in Beziehung, können wir wirken in ihr. Es gilt für uns aber, das Sinnliche dem Geistigen dienstbar, zu seinem Werkzeug zu machen; das aber kann nur durch beharrliche Arbeit an uns und für die Menschheit geschehen. Ohne Beharrlichkeit geschieht nichts Großes; sie macht auch das unmöglich Erscheinende möglich. Der Geist soll sich nicht vom Stofflichen beherrschen

lassen, sondern das Stoffliche, auch die Geschlechtsliebe, durchdringen, welches durch ästhetischen Genuß der Schönheit geschieht; der ästhetische Genuß körperlicher Schönheit ist aber nicht das Höchste, wozu der Mensch im Leben kommen soll; an die Stelle des Schönen muß das Gute, das Wirken zum Heil der Menschen treten. Durch das Schöne wird der Mensch zum Guten erzogen; erst muß er das Große als wohlgefällig kennen gelernt haben, dann wird er um so leichter es in seinen Willen aufnehmen und sich mit dem Willen der Gottheit identifizieren.

Die Erziehung der Menschheit zur höchsten Kulturstufe durch die Kunst war das Ziel von Goethes Bestrebungen; seine Kunstanschauung faßte er in der Schrift: „Über epische und dramatische Dichtung" zusammen, an der auch Schiller mitarbeitete. Das Epos stellt vollkommen Vergangenes, das Drama vollkommen Gegenwärtiges dar; das Epos schildert mehr Gesinnung und Begebenheiten, das Drama Taten und Charakter. „Die Gegenstände des Epos und der Tragödie sollten rein menschlich, bedeutend und pathetisch sein"; das Epos soll zur Tragödie hinunter- und die Tragödie zum Epos hinaufstreben. Ballade und Romanze wurzeln im Boden der Volkspoesie; sie sind episch-lyrisch. Ihre Verschiedenheit erklärt sich aus dem verschiedenen Charakter der Völker, die diese Dichtungen pflegten; Goethe neigte mehr zu der nordisch-germanischen Ballade mit mehr lyrischem Charakter, Schiller mehr zur südlich-romanischen Romanze mit mehr epischem Charakter. Goethe ist ein geborener Lyriker; in der Lyrik brachte er am besten zum Ausdruck, was ihn „erfreute oder quälte oder sonst beschäftigte". „Ich hatte gelebt, geliebt und sehr viel gelitten"; das was er gelebt, geliebt und gelitten, ist der Inhalt seiner Dichtungen. Deshalb sind seine Werke zu Ausdrucksmitteln all der Weisheit geworden, die Goethe dem eigenen Leben und der Überlieferung der Jahrtausende verdankt; der Gedanke wird bei Goethe zur Dichtung. In der Sturm- und Drangzeit ist Goethes Ästhetik reiner Naturalismus; Charakteristik der Darstellung, Stärke des Gefühls, Fülle des Erlebens sind die Ziele der naturalistischen Kunst. Nach der italienischen Reise erscheint die einfache Nachahmung der Natur nur noch als bescheidene Vorstufe, von der aus sich der große Künstler zum Stil erhebt; auf dieser höchsten Stufe erfaßt der Künstler hinter den zufälligen Erscheinungen der bloßen Wirklichkeit das wahre Wesen der Dinge. Diese Ansicht wird durch Schillers Einfluß zerstört; nicht mehr im passivem Anschauen empfängt unter diesem Einfluß nun bei Goethe der Mensch eine fertig objektiv vorliegende Idee, sondern er bringt sie durch das Tun des Geistes hervor. Nun ist alles Wahrgenommene für den Künstler nur „roher Stoff"; „indem der Künstler einen Gegenstand der Natur ergreift, so gehört dieser schon nicht mehr der Natur an, ja man kann sagen, daß der Künstler ihn in diesem Augenblicke erschaffe, indem er ihm das Bedeutende, Charakteristische, Interessante abgewinnt oder vielmehr erst den höheren Wert hineinlegt". Dieses Hineinlegen des höheren Wertes, das lebendige Gefühl für die Zustände macht den Dichter; in dieser Hinsicht

wird er geboren. Aber auch der genialste Künstler hat das Bedürfnis, über seine Kunst nachzudenken und sein Können, namentlich hinsichtlich der Form, zu erhöhen; eine Geringschätzung des Stoffes soll damit nicht ausgedrückt sein. Goethe legte großen Wert auf den Stoff; er wußte und drückte es aus, daß die besten Stoffe dem Dichter ein kräftiges Leben um ihn herum reicht und daß deshalb der Künstler von der Zeit abhängig ist, in welcher er lebt. Die Einzelheiten der Dichtung, die so aus Stoff und Form, aus dem von außen an den Dichter Herantretenden und dem aus seinem Innern Kommenden entsteht, werden durch die Idee, welche den Dichter beseelt, zu einem Ganzen verknüpft; sie ist für das Einzelne Gesetz und gibt ihm seine Bedeutung. Das Kunstwerk muß eine Einheit sein; aber damit ist nun nicht gesagt, daß es nur durch eine Grundidee zu einer Einheit werden könne. Der Künstler soll nicht eine Art Prediger, Lehrer oder Philosoph sein; die Kunst soll nicht Dienerin fremder Zwecke sein. Deshalb lehnte Goethe auch die Herausschälung einer abstrakten Idee, eines bestimmten moralischen Lehrsatzes, aus seinen Dichtungen ab, obwohl er zum Typischen hinneigte; er fürchtete, es möchte dadurch das konkrete, individuelle Leben verloren gehen, da sich bei ihm immer Anschauungen und Ideen eng miteinander verflechten. Die Kunst, so fordert Goethe, soll das Wahre darstellen, aber nicht das Wirkliche; sie soll das Individuelle zum Typischen erheben. Wir haben Freude am Wirklichen, „wenn es mit Wahrheit dargestellt ist; aber der eigentliche Gewinn für unsere höhere Natur liegt doch allein im Idealen, das aus dem Ganzen des Dichters hervorging. Das Höchste der künstlerischen Darstellung ist, wenn sie mit der Wirklichkeit wetteifert, d. h. wenn ihre Schilderungen durch den Geist bergestalt lebendig sind, daß sie als gegenwärtig für jedermann gelten können; die höchste Aufgabe einer jeden Kunst ist, durch den Schein die Täuschung einer höheren Wirklichkeit zu geben". Die Poesie soll sich selbst Zweck sein; das Gedicht soll keine andere Tendenz haben, als „daß es als ein weltliches Evangelium durch innere Heiterkeit, durch äußeres Behagen, uns von den irdischen Lasten zu befreien weiß, die auf uns drücken". Das Erlebnis, der einzelne Fall, bildet den Inhalt von Goethes Poesie; „allgemein und poetisch wird ein spezieller Fall nur dadurch, daß der Dichter ihn behandelt" und darin etwas Allgemeines darstellt. Dadurch wirkt die Kunst auch sittlich und religiös bildend; sie bereitet den Boden für die Sittlichkeit und die Religion zu. Der Künstler soll das Sinnlich-Höchste darstellen, nicht das Sittlich-Höchste; das Sinnlich-Schöne kann eine vortreffliche sittliche Beziehung haben, und gewinnt dann dadurch, aber es muß sie nicht haben. Die Darstellung des Künstlers hat „keinen didaktischen Zweck; sie billigt nicht, sie tadelt nicht, sondern sie entwickelt die Gesinnungen und Handlungen in ihrer Folge". Anerkennen muß der Künstler das Sittengesetz; deutliche ethische Erscheinungen wird derjenige nicht leugnen, der die ästhetischen heilig hält. „Die Kunst an und für sich selbst ist edel, deshalb fürchtet sich der Dichter nicht vor dem Gemeinen; ja, indem er es aufnimmt, ist es schon geadelt,

und so sehen wir die größten Künstler mit Kühnheit ihr Majestätsrecht ausüben." Genießen kann das Kunstwerk nur ein gebildeter Mensch; er kann und soll Kunstwerke nicht wie Wirklichkeiten aufnehmen. Das Genießen ist ein Reproduzieren; es verlangt also eine Hingabe unseres innersten Wesens. Viele Kunstwerke können wir erst im höheren Lebensalter, nach ernsten Lebenserfahrungen, nach einer vielseitigen Ausbildung richtig aufnehmen; „sie sind nicht für die Masse geschrieben, sondern nur für einzelne Menschen, die etwas Ähnliches wollen und suchen und die in ähnlichen Richtungen begriffen sind".

117. Schillers Lebenserfahrungen und seine Welt- und Lebensanschauung kommen, wie schon erwähnt, deutlich in seinen Kunstwerken zum Ausdruck; diese sind die künstlerische Darstellung derselben und entwickeln sich daher mit ihnen. In den „Räubern" kam der individuelle Drang nach Freiheit, welcher infolge der traurigen politisch-sozialen Verhältnisse am Ausgange des 18. Jahrhunderts das deutsche Volk beherrschte, der auch in Schiller durch den Zwang in der von der despotischen Laune eines Fürsten geleiteten Schule und das Studium Rousseaus entfacht worden war, stürmisch zum Ausdruck; der Zwiespalt zwischen Ideal und Wirklichkeit bewegte die rousseaubegeisterte Jugend, auch Schiller. Aus der Welt der verdorbenen Kultur zurück zur Freiheit der Natur, das sind die Ideale, die seine Seele erfüllten; aber in Karl Moor, der mit der menschlichen Gesellschaft gebrochen hat und der die Brandfackel gegen das Bestehende erhebt, der Wiedervergeltung und Rache, der Gerechtigkeit üben und die verdorbene sittliche Weltordnung wieder herstellen will, bricht doch das Gefühl durch, daß alle Mißstände nur eine augenblickliche Verdunklung der sittlichen Wahrheit sind, auf der alles Bestehende ruht und man nicht Willkür gegen Willkür setzen darf. Gott hat gesiegt; die sittliche Weltordnung ist eine Macht, die sich nicht spotten läßt, ihr gehört das Richteramt. Das Tragische ist von dem Dichter bei Karl und Franz Moor in die innerste Anlage, in die tiefste Willensrichtung der Person verlegt, nicht ins Äußere und Zufällige; der Mangel an Besonnenheit, die zur Verblendung führende Überhebung, der Kampf der herrischen Natur mit der sittlichen Weltordnung, das sind die Vorbedingungen der Tragik. Wie die „Räuber", so wendet sich auch „Die Verschwörung des Fiesko" gegen den Absolutismus und seine üblen Einflüsse auf Staat und Gesellschaft, wie sie Schiller selbst in seiner Jugend erlebt hatte; aber die idealen Gestalten der schaffenden Phantasie haben sich hier aus Räubern in Republikaner verwandelt. Als Schiller an die Bearbeitung der Räuber herantrat, da war er noch in der moralisch-lehrhaften Auffassung der Poesie ganz befangen; er wollte daher anfangs in ihnen darstellen, wie das Schicksal, die Vorsehung, den Menschen zur Erreichung guter Zwecke auch auf den schlimmsten Weg führe. Allein allmählich trat an die Stelle des religiösen Moments das politisch-soziale; das Zeitalter selbst mit seinen unversöhnlichen Gegensätzen und die Erlebnisse im eigenen Innern wurden so Gegenstand der Darstellung, was besonders im „Fiesko" deutlich hervortritt. Es zeigt sich

in diesen ersten Dramen Schillers der Mangel an vielseitiger Lebenserfahrung; er lebt ein Leben der Idee, in das die Wirklichkeiten der Dinge nur eintreten in der Form großer Verallgemeinerungen. Er sieht über seine Menschen hinweg auf einen einzigen Kampf, in dem sie alle stehen, in dem Kampf um Gott und die sittliche Weltordnung; nur in dieser Hinsicht bedeuten sie ihm etwas, sie sind mit ihren Schicksalen für ihn der Kampf der Ideen. Was Schiller in seinem tiefsten Leben ergreift, das führt in ihm zu einem Kampf der Gedanken, zu einer Auseinandersetzung mit den Grundfragen der Lebensanschauung; in diesen aber tritt an die Stelle der allgemeinen Weltgedanken die Richtung auf sittliche Lebensfragen ein. Mit dem „Fiesko" wagt Schiller den Schritt in die öffentliche Welt; in ihm stoßen wir auf alle Typen des großen öffentlichen Lebens, die aus Motiven entwickelt werden, welche an ihnen glaublich sind und durch die wir sie begreifen. Wir sollen hier das große gesellschaftliche Leben in seiner Wirklichkeit kennen lernen; die Ideen sollen als wirkliche Willensziele des handelnden Menschen auftreten. In „Kabale und Liebe" tritt die sozialpolitische Tendenz von Schillers Jugenddramen am deutlichsten hervor; mit scharfem Blick bemächtigt sie sich der Gegenwart und der Wirklichkeit, des Unsegens der Standesvorurteile und der Ständescheidungen. Hier handelt es sich um das eigentliche Urrecht der Menschheit, das Recht auf Liebe; die Menschen dieser Welt, welche dieses Urrecht mit Füßen treten, erscheinen als Frevler an den Gestalten der Menschheit. Die Darstellung der Wirklichkeit war im Fiesko nicht gelungen; hier gelingt sie dem Dichter. Aber sie beruht auf dem Glauben des Dichters an die Macht des Schlechten, durch welche heiliges Menschenleben unweigerlich zum Untergange verdammt ist, während doch das Gesetz der Liebe als Krönung menschlichen Glückes herrschen soll; es fehlt aber der Zwang der Notwendigkeit, welcher die große Tragödie macht, und tritt infolgedessen die dieser fremde Tendenz hervor. Während in den genannten Jugenddramen noch der Charakter im Vordergrund steht, erschien dem Dichter im „Don Carlos" schon die Handlung ebenfalls wichtig; die Gestalten sind schwächer individualisiert und nähern sich mehr dem Typus. In „Don Carlos" wendet sich Schiller gegen den religiösen Fanatismus; „ich will es mir," sagt der Dichter, „in diesem Schauspiel zur Pflicht machen, in der Darstellung der Inquisition die prostituierte Menschheit zu rächen und ihre Schandtaten fürchterlich an den Pranger zu stellen." Auch hier ist es der Freiheitsapostel, der den Künstler beherrscht; die Tendenz richtet sich diesmal auf das kirchlich-religiöse Gebiet. Aber schon läßt sich hier eine Wendung verspüren; eine reichere Weltbildung, gewonnen durch vielfältige Anschauung des Lebens, sorgfältiges Nachdenken und das Studium der Geschichte, zu welchem ihn der Verkehr mit Körner hinführte, läßt den Dichter an die Stelle von Feuer und Eisen, womit der Dichter der Räuber die Welt hatte heilen wollen, eine geistige Form der Freiheit setzen, die den Besten jener Zeit als höchstes Gut erscheinende Gedankenfreiheit. Die grenzenlose und unbestimmte Freiheit ist zur Geistesfreiheit, die sich selbst mit stillem Dulden großer

Seelen vereint, geworden; sie wird als sittlicher Zweck der Menschheit erstrebt. Wir erkennen in „Don Carlos" auch eine Veränderung in Schillers Lebensanschauung; während in den „Räubern" und in „Kabale und Liebe" das Schlechte im Menschen noch die Herrschaft erhält, ist in Don Carlos das Gute doch die Macht, die endlich siegen muß. Freundschaft und Liebe sind aber die Kräfte, die uns die Fähigkeit zum Guten geben, d. h. zur Arbeit für Menschenglück und Freiheit; sie sind die wirkenden Kräfte des Aufschwungs zur Menschlichkeit. Was der Verkehr mit Körner und das Studium der Geschichte begonnen, das setzte dies Versenken in das griechische Altertum fort; Ruhe und Klarheit treten an die Stelle der Unruhe und einer phantastischen Weltansicht und kommen im Gedicht „Die Künstler" zum Ausdruck. Es war die Stimmung des Neuhumanismus, dessen Hohenpriester Winkelmann, Lessing und Herder waren; von ihm waren auch Goethe und Schiller inspiriert. Nicht mehr die Besserung sozialer Zustände und die Gedankenfreiheit beschäftigen nun Schiller; die Kunst ist nun für ihn die hohe Trägerin und Förderin jedes Fortschrittes und macht die beiden gewaltigen Lebensmächte, das Wahre und das Gute, wirksam. Die Kunst ist für Schiller nun wie der Anfang so die letzte Vollendung der menschlichen Kultur; alles Erkennen soll in lebendiger Anschauung enden und in Schönheit übergehen, alles Leben sich adeln zum vollendeten Kunstwerk im Dasein des schönen Menschen.

Eine neue Epoche in Schillers Dichtkunst begann aber erst, nachdem er sich eingehend mit der Geschichte und mit Kants Philosophie beschäftigt hatte; dadurch wurde seine Welt- und Lebensanschauung ausgebaut und seine ästhetischen und künstlerischen Begriffe geklärt. Das Geschichtstudium förderte bei Schiller die Kenntnis des Lebens; er erarbeitete sich den ruhigen Blick für die wirklichen Dinge. Mit eingehender Treue versenkt er sich in die Bedingungen, unter denen die führenden Geister gehandelt haben; auf dem Hintergrunde der Orts- und Zeitverhältnisse zeigt er uns die Helden, in denen die großen Kräfte wirksam und Tat werden. Wer wie Schiller die Grundlagen der sittlichen Weltordnung in seinen Werken in Frage sah und in denselben in die allerletzten Tiefen des sittlichen Seins der Menschheit hineinleuchtete, der muß in der Philosophie die Sicherheit in diesen Dingen suchen. In der „Kritik der Urteilskraft" waren zum erstenmal das ästhetische Empfinden und die künstlerische Tätigkeit in vollkommener Selbständigkeit als ein eigenes, berechtigtes und wertvolles Gebiet des Geisteslebens erwiesen und gewürdigt worden; durch das Studium dieser Schrift wurde Schiller von den Fesseln der moralisierenden Betrachtung, der Tendenz, befreit, die ihn seither gedrückt hatten. Den Freiheitsbegriff aber rettet Schiller und bringt ihn auch in die neue Kunstanschauung hinein; den ästhetisch empfindenden Betrachter und besonders den Künstler läßt er zum Befreier von der Natur werden. „Nur als Sinnenwesen sind wir abhängig, als Vernunftwesen sind wir frei"; das Schöne ist es, „was den rohen Sohn der Natur verfeinert und den bloß sensualen Menschen zu einem rationalen erziehen hilft", den sinnlichen Menschen zu einem

sittlichen macht. Schillers philosophische Schriften hatten nicht den Zweck, Kants Philosophie zu popularisieren, sondern nur den, ihm eine sichere Stellung zur poetischen Kunst zu geben; der kalten, verstandesmäßigen Weltbetrachtung wollte er in der „Poesie des Lebens" die poetische gegenüberstellen, die erst das Leben lebenswert macht. Kant hatte nur die subjektive Wirkung des Schönen auf das Gemüt des Menschen nachgewiesen als das harmonische Spiel von Einbildungskraft und Verstand; er hatte aber nicht gezeigt, durch welche Objekte diese Harmonie und dieses Spiel in uns hervorgerufen werde. Schiller, erfüllt vom Geiste des Neuhumanismus, sah diese in der Kunst, in der „Freiheit in der Erscheinung"; in ihr sollten Sittlichkeit und Schönheit, Würde und Anmut, das Erhabene und Schöne verbunden sein. Auch im Sittlichen gibt es ein Schönes; es ist vorhanden in der „schönen Seele", in der Neigung und Pflicht, Natur und Freiheit, Sinnliches und Übersinnliches in Einstimmung sind. Die Freiheit offenbart sich in dem Nur-von-innen-heraus Bestimmtsein des Gegenstandes; schön ist das, was sich selber Gesetz gibt, durch sein eigenes Gesetz da ist. Das Kunstwerk wird daher nicht die von allen Seiten gebundene und beengte Wirklichkeit darstellen; es wird vielmehr, da es sich selbst sein Gesetz stellt, ein Symbol des in sich ganz Vollkommenen, die Natur in ihrer Gesamtheit und Notwendigkeit, frei von allem Zufälligen, darstellen. Indem der Dichter von den Tatsachen der Natur und Geschichte alles Flüchtige und Äußerliche vom Wesentlichen und Wichtigen absondert und alles Kleine dem Großen unterordnet, macht er die natürliche und geschichtliche Wirklichkeit zur poetischen Wahrheit; er wählt sich aus der Mannigfaltigkeit der wirklichen und möglichen Erscheinungen die inhaltreichsten aus und gestaltet daraus ein freies Bild des Lebens. In den „Idealen" spricht Schiller seine Gedanken über den von ihm beständig empfundenen Zwiespalt zwischen Ideal und Wirklichkeit aus; der Besitz des Ideals ist überhaupt nicht zu erreichen, weshalb sich der Mensch mit dem Streben nach demselben und der Freude an der Arbeit dieses Strebens begnügen muß. Es ist ein eigenartiges persönliches Leben, das in den philosophischen Gedichten zum Ausdruck kommt; in ihnen werden nicht Lehren eingekleidet, sondern die Ideen treten mit voller Lebenskraft hervor. In den „Idealen" tritt dies zum erstenmal klar hervor; der Dichter nimmt hier Abschied von der Sehnsucht nach unwiederbringlich verlorenen Gütern und wendet sich der Erfassung und Gestaltung der Wirklichkeit zu. Die poetischen Nachwirkungen von Schillers philosophischen Studien gruppieren sich um das Gedicht: „Das Ideal und das Leben"; es ist die feinste Blüte der Gedanken, die in den „Briefen über ästhetische Erziehung" niedergelegt sind. Nicht zurückblicken soll der Mensch nach dem verlorenen Paradies der Kindheit, sondern vorwärts soll er blicken nach der sittlichen Kultur; in Gott soll er die Einheit von Glück und Vollkommenheit, Sinnenglück und Seelenfrieden finden. Nur im Gefühl der Schönheit bekommen wir jenes Einssein zu kosten, um das das Leben mit seinen Spannungen uns bringt; sie ver-

mittelt den Übergang zum Göttlichen. Im „Spaziergang" kommt der Gang der Menschheit von der Natur durch die Kultur zur neuen Natur zur Darstellung; auch hier sind es die Gedanken von dem Spiel der Kunst, in dem das sinnvolle Bild des Lebens gespiegelt und zur Form gebracht erscheint. In dem „Lied von der Glocke" wird wie in „Das Eleusische Fest" die Erhabenheit der Kultur über den Naturzustand geschildert; es wird der befriedigende Zustand innerer und äußerer Harmonie, der durch die Herrschaft der Sitte sich ausbildet, dargestellt. Die Idee rein zu erfassen und auszudrücken, Stoff und Form zu ihr hinaufzuläutern, war seit den Tagen der philosophischen Klärung für Schiller das höchste Ziel seines Schaffens; besonders in den Balladen kommt die Idee so klar zum Ausdruck, daß wir sie sogar in einen einzigen Vers gefaßt sehen (Ring des Polykrates: „Des Lebens ungemischte Freude ward keinem Irdischen zu teil"; Taucher: „Der Mensch versuche die Götter nicht"; Bürgschaft: „Und die Treue, sie ist doch kein leerer Wahn"). Indem diese philosophischen Gedichte neues Lebensgut bieten, tragen sie die neue Lehre in die „schöne" und in die „große" Welt, in Welten, die mit der Fachphilosophie nicht in Berührung kommen; so vermögen sie in Schillers Sinn unter den Menschen Einheit und Sittlichkeit zu erzeugen. Das vollste und zusammengefaßteste Glaubensbekenntnis Schillers finden wir in den Tabulae votivae; hier kommen noch einmal all die Leben wirkenden Gedanken aus dem weiten Gebiet des Sittlichen zur Darstellung. In zahlreichen Liedern und Sinnsprüchen hat Schiller auch seine religiösen Anschauungen und ihr Verhältnis zum Sittlichen zum Ausdruck gebracht; obwohl allen diesen Dichtungen ein tiefer religiöser Sinn zugrunde liegt, so wird von ihm doch jede positive Religionsform zurückgewiesen. Alle Gedanken Schillers richten sich auf das letzte Ziel, auf die Vollendung des Menschentums in der Seligkeit des schöpferischen Lebens, in der Einheit der Pflicht und des Glücks; er zeigt dem Menschen die Wege, auf denen er sein Leben retten kann, und stellt ihm die Führer des Lebens zur Seite. Den dogmatisch erstarrten Religionssystemen gegenüber betont er den schöpferischen Urquell der erlebten Frömmigkeit; denn nur er führt zur frei sich darstellenden, schöpferischen und beglückenden Persönlichkeit.

In seinen Jugenddramen hatte Schiller wahres und unmittelbares Verständnis nur für den Idealisten; durch seine Beschäftigung mit der Philosophie und besonders mit der Ästhetik gewann er auch für den Realisten Verständnis. Er sieht nunmehr neben dem Idealisten den Realisten als gleich notwendigen Menschentypus, die sich gegenseitig ergänzen; daher ist in seinem nächsten großen Drama, dem Wallenstein, der Idealist (Max und Thekla) neben dem Realisten (Wallenstein) der Gegensatz, welcher die ganze Formgebung bestimmt. Der Held des Stückes, Wallenstein, kann weder vor dem sittlichen Gefühl bestehen, denn er ist ein Verbrecher, noch vor dem Verstande, denn sein verbrecherischer Anschlag mißlingt; dennoch will der Dichter den in der Geschichte, von der Parteien Gunst und Haß verwirrt, schwankenden Charakter durch die Kunst den Augen

und den Herzen menschlich näher bringen. Er wollte zugleich aber auch in Wallenstein die Charaktertragödie Shakespeares mit der Schicksalstragödie der Alten vereinigen; denn er glaubte die höchste tragische Wirkung dadurch zu erzielen, wenn er den Helden einesteils selbst sein Geschick verschulden, andernteils ihn durch die Macht nicht zu beherrschender Verhältnisse, die innerliche, unentrinnbare Notwendigkeit des Lebens, herabgezogen werden ließ. Dieses Ineinanderspielen menschlicher Freiheit und äußerer Einflüsse bildet das ethische Problem der Dramenreihe, die mit „Wallenstein" beginnt; es tritt nicht mehr tendenziös hervor, ist aber überall deutlich wahrzunehmen. In dem Abwägen zwischen beiden liegt der springende Punkt der tragischen Erscheinung; die Wirkung von außen und die von innen vollziehen sich mit einer Notwendigkeit, die aus ihnen selbst und nicht wie bei dem antiken Drama aus höheren Mächten entspringt. „Recht hat jeder eigene Charakter, der übereinstimmt mit sich selbst; es gibt kein andres Unrecht als den Widerspruch." Dieses Wort der Gräfin Terzky ist die einzige Moral des Dramatikers, der nicht sittliche Noten auszuteilen, sondern seine Charaktere widerspruchsfrei zu gestalten, in Übereinstimmung mit sich selbst zu halten hat; nicht um Schuld und Strafe, sondern um Ursache und Wirkung, nicht um Freiheit, sondern um Notwendigkeit handelt es sich im Drama. Die Frage nach dem Grund des menschlichen Handelns, nach Freiheit und Notwendigkeit soll im Wallenstein gelöst werden; Schiller entscheidet sich für die Notwendigkeit, denn er läßt die Menschen aus innerer Notwendigkeit handeln. Die sittliche Freiheit bleibt bei Schiller nach wie vor der belebende Impuls; aber sie setzt sich nunmehr in ein bestimmtes Verhältnis zu den objektiven Neigungen, Wünschen und Bestrebungen der Menschen, die sich im historisch Gewordenen verkörpern. In „Maria Stuart", einem Werke von großer psychologischer Tiefe und Kraft, ist kein Fortschritt der Ideen zu finden, wohl aber in der Handhabung der reinen Kunstform; hier hat der Dichter das Ideal der schönen Form erreicht, „die Freiheit in der Erscheinung". Während „Maria Stuart" im eigenen Interesse handelt und so das Ideal des in sich gefaßten und mit sich einigen Menschen darstellt, der in sich die Kraft der Überwindung gegen alles Schicksal trägt, steht die „Jungfrau von Orleans" im Dienste einer höheren sittlichen Idee; dieser Dienst, der die Form göttlicher Sendung angenommen hat, ist die treibende Kraft in der Handlung. Der Dichter zeigt uns einen Menschen, der großer überirdischer Sendung gewürdigt und dessen ganzes Wesen davon im Kampfe mit dem mächtigsten Antriebe irdischer Art, der in ihrer Seele ruht, erfüllt ist; das alte Problem von Wollen und Vollbringen, von Wissen und Handeln wird zu lösen versucht. Aber der von der Romantik beeinflußte Dichter hat die Heldin in eine Welt versetzt, in der für tragische menschliche Schicksale kein Raum mehr ist; darum kann auch die von ihm frei erfundene tragische Verwicklung kein menschliches Interesse erwecken. Schiller hatte sich mit Absicht von allem abgewandt, was auch nur den Schein einer Nachahmung der Wirklichkeit haben konnte; er wollte

idealisieren und dadurch die Kunst zu den reinen Formen emporheben. Die unmittelbare Offenbarung des Göttlichen in der Natur erscheint hier als das Wunderbare; im Menschen finden diese Offenbarungen statt, so oft die Ideen des Wahren, Schönen und Guten seinen Willen durchdringen, denn dann hat er Anteil am göttlichen Leben. Er wird dann durchleuchtet von der Idee, die als übernatürliche Kraft in ihm die natürliche Wirklichkeit überwindet; er wird zur Darstellung des Göttlichen. In der „Braut von Messina" ist er auf diesem Wege fortgeschritten; denn der Inhalt soll „in einem wahrhaft schönen Kunstwerk nichts, die Form aber alles tun". Er glaubte die höchste Form in der griechischen Tragödie zu finden; darum suchte er sich derselben in der „Braut von Messina" zu nähern. Das aber hatte notwendig auch die Annäherung an den Gedankeninhalt zur Folge; an die Stelle des Gedankens der menschlichen Selbstbestimmung trat der bei den Griechen herrschende Glaube an die Abhängigkeit von unerreichbar waltenden Mächten, den auch Schiller nicht ausschließen konnte. Aber Schiller läßt tatsächlich die entscheidende Handlung aus dem Wesen des Menschen hervorgehen; er verläßt also nicht das Gebiet der Freiheit des Handelns; keine der Handlungen, deren schlimme Verkettung schließlich das Unheil herbeiführt, ist aus äußerlich zwingender Notwendigkeit erfolgt, keine ist ohne irgend eine Verschuldung vollzogen worden. Schiller weicht also weit von der alten Schicksalstragödie ab; sie ist eben dem modernen Menschen fremd. Er schreitet aber auf diesem Weg, auf den ihn der Formtrieb geführt, nicht weiter; im „Tell" gewinnt wieder der Stofftrieb die Oberhand, der die Form bestimmt. Die Menschen sind auch im „Tell" ausdrucksvolle Vertreter der Ideen und ausdrucksvolle Verkörperungen des Willens, von dem ein um seine Freiheit kämpfendes Volk beherrscht und beseelt ist; es sind typische Gestalten, die die Anschauungen und Ideale ihres Wollens darstellen und dazu alles Individuelle und Persönliche abgestreift haben. In keiner seiner Dichtungen hat Schiller es vermocht, alles, was in der Seele des deutschen Volkes an edlen Gefühlen ruht, so aufzuregen wie im Tell; in der schweren Zeit der Knechtschaft hat es aus ihm Trost, Mut und Glauben geschöpft. Denn wenn der Dichter schon in der „Jungfrau von Orleans" mit Prophetenmunde auf die spätere, mächtige Erhebung des deutschen Volksgeistes hingedeutet hat, so findet das in erhöhtem Maße im „Tell" statt; er hat durch ihn Kraft und Schwung der Begeisterung für Freiheit und Vaterland in unzählige Gemüter gesenkt. Es handelt sich um die Auffindung der natürlichen Wurzeln des Vaterlandsgedankens im Heimatsgefühl; dieser aber lebt im ganzen Volk und bildet erst das Volk.

Schillers Kunstanschauungen gehen, wie erwähnt, auf Kant zurück; er geht aber als philosophischer Dichter weit über Kant hinaus. Der Zweck der Kunst ist für Schiller das Vergnügen; wie die Natur im allgemeinen die Glückseligkeit, so bezwecken die schönen Künste das Vergnügen des Menschen. Ist nun auch die Moral nicht der erste und eigentliche Zweck der Kunst, so wirkt diese doch mittelbar auf die Sittlichkeit;

denn sie ergötzt durch sittliche Mittel, und das Vergnügen, das die Kunst gewährt, wird, wie jedes Vergnügen, das aus sittlichen Quellen fließt, wieder ein Mittel zur Sittlichkeit. Auch die Dichtkunst muß also ein Mittel zur Sittlichkeit sein; in ihr nimmt das Drama die höchste Stelle ein. Bei den Deutschen beginnt erst mit Lessing das Drama; seine Dramaturgie (Wissenschaft vom Drama) bezog sich eingestandenermaßen auf die Ausbeutung des Aristoteles, der seine Lehre durch Abstraktion aus den Meisterwerken der Griechen gewonnen hatte. Das bürgerliche Schauspiel wurde durch Lessing begründet; „Minna von Barnhelm" u. a. waren die ersten Vorbilder einer realistischen Kunst, die ihre Gegenstände aus dem Leben der Gegenwart entnahm. Die Menschen lernen wir bei Lessing durch Handlung kennen; diese Handlung ist eine, d. h., sie geht vom Anfang bis zum Ende der Katastrophe mit Notwendigkeit und unaufhaltsam in lauter unvermeidlichen Schritten. Er stellt damit das Drama mitten in die Gegenwart hinein; die nationalen, sozialen und geistigen Bewegungen des Tages kommen darin zum Ausdruck. Indem es die Zustände der Zeit darstellte, suchte es auf deren Umgestaltung einzuwirken; allerdings wurde es dadurch zum Tendenzdrama, das unmittelbar auf die nächsten Interessen des privaten und öffentlichen Lebens sich richtete und die großen Tugenden feierte, die zum Sieg über den Druck und die Not der Zeit führen konnten. Diesen Charakter behielt das Drama auch in der Zeit des Sturmes und Dranges; auch in ihr war die Darstellung des Lebens und der Mittel zu seiner Besserung die Losung. Aber in dieser Zeit bleibt Lessings Theorie des Dramas nicht ohne Widerspruch; nicht die Handlung, wie Aristoteles — Lessing behaupten, sondern, wie Shakespeare fordert, der Charakter ist Hauptsache im Drama. Nicht durch Handlungen sollen die Charaktere bestimmt werden, sondern aus den Charakteren soll die Handlung hervorfließen; die Charaktere sind also das bestimmende und wesentliche Moment des Dramas. Aber diese Auffassung des Dramas wurde einseitig ausgebildet; jeder versuchte, im Ganzen eines Dramas seine subjektive Eigentümlichkeit so scharf, so energisch und so absprechend nach allen Seiten hin zu äußern, daß allerdings ein individualisierter Charakter sich äußerte, aber ein solcher, der hinter dem Kunstwerke stand, keineswegs ein derartiger, der im Kunstwerke selbst sich offenbart. Man ließ auch außer acht, daß ein menschlich scharfes Gepräge des menschlichen Wollens ohne eine klar fortschreitende Handlung gar nicht darstellbar ist, daß vielmehr der Charakter sich nur im Strome der Welt bildet und betätigt; so sind z. B. Vaterlandsliebe und große Gesinnungen ganz vortreffliche Dinge, aber ohne eine spannende Handlung und Personen von individuellem Gepräge machen sie kein Drama aus. Lust und Leid des Menschen werden um ihrer selbst willen so dargestellt, daß der Leser oder Zuhörer sie durchfühlt und durchlebt; aber man sieht nur Einzeldinge, keine Typen, keine Ideen und Ideale. Goethe und Schiller verlassen in der Theorie sehr bald diese Richtung, die freilich in ihren Werken sich immer noch geltend macht; Schiller gesteht in einem Briefe an Körner, für ihn sei der Charakter

alles und die Handlung nichts gewesen, er werde nun aber nach dem Gegenteile handeln. Unter dem Handeln ist selbstverständlich nicht bloß äußeres Handeln zu verstehen, sondern auch inneres; auch Seelenvorgänge gehören also zur Handlung. Aber Handlung findet man auch in dem Epos und in der Lyrik; denn den Hauptinhalt der Poesie bildet der Mensch, sein äußeres und inneres Leben, sein Empfinden und Denken, sein Tun und Handeln. Das Epos hat es mit dem äußern Handeln zu tun; es ist eine objektive Darstellung, die die Vorgänge selbst, die die Phantasie des Dichters in Bewegung setzen, anschaulich und deutlich dem Hörer oder Leser vorführt. Die Lyrik dagegen hat das innere Handeln zum Gegenstand; es ist die subjektive Darstellungsart, die die Empfindungen über einen Vorgang zum Ausdruck bringt. Indessen lassen sich äußere und innere Handlungen, objektive und subjektive Darstellung nie scharf voneinander trennen; es kann also nur im Vorherrschen des einen oder andern der Charakter einer Dichtung bestehen. Auch im Drama sind äußere und innere Vorgänge gemischt; sein Charakter wird durch die dialogische Form bestimmt, die aus der Einheit der epischen und lyrischen Darstellung hervorgeht. Diese Einheit wird dadurch hervorgerufen, daß ein äußerer Vorgang durch einen inneren veranschaulicht wird; das ist aber nur durch die dialogische Form möglich. Im Drama ist also die Anschaulichkeit des Epos mit dem Empfindungsgehalt der Lyrik verbunden; es ist demnach die umfassendste und tiefste dichterische Schöpfung. Da das Drama in jedem seiner Teile wahrhaft objektiv sein soll, so muß die Handlung ununterbrochen fortlaufen und darf nicht durch lyrische Partien unterbrochen werden; da es aber auch wahrhaft subjektiv sein soll, so darf es keine Teile enthalten, die nicht aus den Empfindungen der Personen hervorgehen. Das vollendete Drama offenbart die Menschennatur in ihrem innersten Wesen; es stellt ein Stück Leben, ein Stück Weltanschauung in sichtlicher und greifbarer Form dar. Es soll durch Vorführung von Menschenart und Menschenschicksal unsere Teilnahme gewinnen, nicht durch eine noch so erhabene sittliche Lehre; durch jede Tendenz leidet der künstlerische Wert des Dramas Einbuße. Als Schiller mit dem Wallenstein eine neue Reihe seiner Dramen begann, da wollte er die Gegensätze zwischen Charakter- und Handlungsdrama ausgleichen; Maß, Harmonie und Größe, innere Wahrheit und schöne Form wollte er verbinden. An die Stelle der Prosa setzte er die rhythmische Form; die Aufklärungsmoral wurde durch den ethischen Idealismus ersetzt. Keiner der großen und epochemachenden Versuche ist ihm völlig geglückt; als er starb, war er auf dem Wege zu einem realistischen Stil, welcher das Schicksal des Menschen ausschließlich aus seinem Wollen ableitet.

Die gewaltigste und vornehmste Form des Dramas ist die Tragödie; sie verschafft uns nach Schiller das höchste Vergnügen, weil in ihr die höchste Zweckmäßigkeit, die moralische, am lebendigsten erkannt wird. „Der letzte Zweck der tragischen Kunst besteht darin, im Zustande des Affekts die moralische Unabhängigkeit des Menschen von Naturgesetzen zu versinn-

lichen und eben dadurch zu vergnügen"; das Vergnügen am Tragischen beruht darauf, daß gerade durch den Zustand des Leidens die Unabhängigkeit der menschlichen Vernunft von der Naturnotwendigkeit zum Ausdruck gelangt. Soll dieser Zweck erreicht werden, so muß das Leiden der tragischen Personen im Herzen der Zuschauer lebhaften Widerhall finden; die tragische Kunst setzt sich daher das Vergnügen des Mitleids zum Zwecke. Im Tragischen führt die Handlungsverknüpfung meist zum Tode des Helden; ist das nicht der Fall, so ist der Konflikt ein minder tief angelegter, weshalb man solche Dramen als Schauspiel betrachtet. Schiller stellt als zweite Forderung des Tragischen den „Widerstand gegen das Leiden" auf; „die Darstellung des Leidens als bloßen Leidens," sagt er, „darf niemals Gegenstand der Kunst sein." Wohl soll uns der Dichter das Leiden des Helden stark vergegenwärtigen, damit wir die Standhaftigkeit seines Willens erkennen und bemessen können; wir wollen erst überzeugt sein, daß er den Wert und die Schönheit des Lebens gefühlt, wir wollen ihn erst tief und erschütternd klagen hören, ehe wir uns durch seine Hoheit und Festigkeit erheben und hinreißen lassen. Der Handelnde muß überhaupt eine bedeutende und zur Anteilnahme zwingende Persönlichkeit sein; denn wir müssen ihm gegenüber stets die Empfindung haben, daß etwas Großes zugrunde geht, daß „den Lebenswürdigen der Tod erbeutet". Endlich muß aber auch der innere ursächliche Zusammenhang zwischen dem Charakter des Helden und seinem Untergange deutlich hervortreten; der Tod ist nur dann tragisch, wenn uns begreiflich ist, daß er notwendig durch den Helden herbeigeführt wird. Die Schuld des Helden, durch welche er seinen Untergang herbeiführt, muß nicht gerade eine Schuld im sittlichen Sinne sein, die also etwas Verwerfliches und Tadelnswertes in sich schlösse; der verhängnisvolle Schritt, durch welchen er auf den Pfad des Todes einlenkt, muß nur aus seinem Charakter hervorgehen. Der Dichter, so drückt sich Schiller in einem Epigramm kurz aus, soll uns das große gigantische Schicksal vorführen, welches den Menschen erhebt, wenn es ihn zermalmt; wenn wir einen anteilswürdigen Helden, eine menschlich wertvolle Persönlichkeit durch das eigene Wollen und Handeln in leidensvollem Kampfe mit der eigenen Leidenschaft oder äußeren Widerständen unrettbar dem Tode entgegengehen sehen, so wird bei dem Zuhörer, resp. Zuschauer trotz aller schmerzlichen Erschütterung doch auch die Erhebung nicht fehlen, weil wir uns beim Sturze des Helden neben den Schranken der Menschennatur auch deren Größe bewußt werden und im klar erkannten Zusammenhange zwischen Ursache und Wirkung im Schicksale des Helden die „ewigen, ehernen, großen Gesetze" ahnen, nach denen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden. Darin liegt das Ziel der Tragödie; es muß, wie bei jedem Drama, innerhalb des Dramas selbst liegen und kann kein außerhalb desselben liegender Zweck, etwa eine Idee oder ein moralischer Satz, sein. Die Einheit der Handlung im Drama wird durch das Ziel bestimmt; ihm geht das tragische Ziel voraus, in welchem der tödliche Ausgang des Ganzen zur Notwendigkeit wird.

Das Handlungsziel im Wallenstein ist die Erringung selbständiger Fürstenmacht; diesem Ziel strebt der Held zu. Daß er um seiner Unabhängigkeit willen zum Verräter werden muß, ist das tragische Ziel; denn in diesem Augenblick, wo er es wird, ist sein Schicksal entschieden. In der Jungfrau von Orleans ist die Befreiung des Vaterlandes das Ziel; die Liebe zu Lionel ist das tragische Ziel, weil dadurch ihr Schicksal einen tragischen Charakter erhält.

Nicht immer hat Schiller die aufgestellten Forderungen an das Drama, resp. die Tragödie erfüllt; seine ästhetischen Schriften sind wie seine Kunstwerke durch und durch Ausfluß seiner Persönlichkeit. Er hat sich nicht von der Tendenz frei gehalten; er hat aber dieselbe immer mehr zurückgedrängt, je weiter er in seiner Entwicklung in künstlerischer Hinsicht fortschritt. Sein Blick richtet sich von vornherein auf die großen Sünden seiner Zeit, die politischen und sozialen Gebrechen und die Verirrungen in ihrer Weltanschauung; seine Menschen sind Typen dieser Erscheinungen des Menschentums, sein Werk wird zu einem in brennenden Farben hingeworfenen Bild der Zeit. In dem Einzelgeschick sieht er ein Geschick der Menschheit; mit innerer Notwendigkeit erweitert sich daher bei ihm die Familientragödie zur Tragödie der Menschheit. Wo die Stellung des Menschen zu Gott und der sittlichen Weltordnung in Frage kommt, da handelt es sich auch zugleich um den großen Kampf der Welt- und Lebensanschauungen; so wird die Tragödie zur philosophischen und sozialen. Den Gegenstand seiner tragischen Schilderung findet Schiller in dem Ganzen des Lebens; nicht eine einzelne Gestaltung des Lebens, sondern das Leben selber wird in den reifen Werken des Dichters der tragische Held. Aber nicht mehr, wie in den Jugenddramen, sind es Zeitideen, die zur Darstellung kommen, sondern ewige Ideen, die mit dem Wesen des Lebens selbst gegeben sind; die Idee verkörpert sich unmittelbar in einem reichen Lebensbild, so daß Idee und Bild völlig ineinanderfallen. Mit sorgsamer Kunst geht er auf die Vollständigkeit des Lebensbildes aus, damit die Gesamtmenschheit ins Spiel kommt; denn die Dichtung soll der Menschheit den vollständigen Ausdruck geben. Sein Streben ist daher nicht auf die Individualität des Einzelnen in seiner wunderbaren und reichen Einzigkeit, sondern auf Sinn und Bedeutung in der großen allgemeinen Gesetzlichkeit des Lebens gerichtet; dadurch ist er der Schöpfer einer neuen Tragödie geworden. Während Shakespeare Charakteristiker ist, ist Schiller Symboliker; denn Schiller will das Leben selbst nach seinen tragischen Gedanken in seinen Gestalten und Handlungen zum Ausdruck bringen. „Es ist vollkommen richtig," sagt Hebbel, „daß Schiller sich nach der Beschaffenheit seines Talentes ein ganz apartes Drama gebildet und nur dadurch seine außerordentlichen Wirkungen hervorgebracht hat. Den dramatischen Dichter macht vor allem, wenigstens in der modernen Welt, die Kunst zu individualisieren, d. h. auf jedem Punkt der Darstellung Allgemeines und Besonderes so ineinander zu mischen, daß eins das andere niemals ganz verdeckt, daß das nackte Gesetz, dem alles

Lebendige gehorcht, der Faden, der durch alle Erscheinungen hindurchläuft, niemals nackt zum Vorschein kommt und niemals, selbst in den abnormsten Verzerrungen nicht, völlig vermißt wird." Von dieser Kunst besaß nach Hebbel Schiller zu wenig; er kannte diesen Mangel und steckte sich daher „die Sphäre so ab, daß derselbe, wenn auch nicht ganz und gar unbemerkt bleiben, so doch durch den Ersatz, den er dafür bot, hinreichend aufgewogen erscheinen konnte". Er floh zunächst aus der realen Welt in die ideale und „richtete sich dann der Welt gemäß auch die Menschen zu, mit welchen er sie bevölkerte"; aber es gelang ihm nicht, diese ideale Welt aus der realen selbst hervorzuarbeiten. Dennoch sind Schillers Dramen noch bis jetzt nicht übertroffen worden; sie sind noch klassisch. Es gibt Dichtungen, welche mit einer verhältnismäßigen Stärke auf eine bestimmte Zeit wirken, weil sie aus deren Geist entsprungen sind und demselben einen angemessenen Ausdruck geben; sie sind das phantasiemäßige Abbild des Charakters dieser Zeit und finden deshalb in der Zeit, die sich in ihnen wiedererkennt, einen weiten und breiten Widerhall. Sie sind Erzeugnisse der Zeit, kommen und gehen mit ihr; ihre Wirkungen wachsen nicht aus der Zeit ins zeitlos Wertvolle, nicht aus der Gegenwart in die Zukunft. Ihnen stehen die Dichtungen gegenüber, welche hinausweisen über die Zeit, in der sie entsprungen sind, in die Zukunft, in der sie immer wieder ihre Wirkung tun können; sie wirken oft in der Zukunft viel mehr als in der Gegenwart, weil sie erst in der Zukunft verstanden werden. Das sind die großen Dichtungen, in denen die bleibenden Geisteswerte oder Bedürfnisse einer Nation oder sogar der Menschheit zum Ausdruck gekommen sind und nicht bloß die vorübergehenden Interessen einer begrenzten Zeit; in ihnen handelt es sich um Lebensfragen einer Nation oder um „der Menschheit große Gegenstände". Der Grund dieser großen Dichtungen ruht in der Persönlichkeit des Dichters; diese aber umfaßt den ganzen Menschen mit allen seinen Kräften, mit seinem ganzen Lebensgehalt, seine ganze Weltanschauung und Lebensauffassung. Schiller hat solche große Dichtungen hervorgebracht; er konnte es, weil er eine große Persönlichkeit mit einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung war. Seine Welt- und Lebensanschauung hat er in heißem persönlichen Ringen und Arbeiten gewonnen; sie hat deswegen Einheit und Geschlossenheit, Kraft und Energie. Sie war durch die Zeit und durch die Person bestimmt; daher kann sie nicht mehr ohne weiteres und bis in alles Einzelne hinein die unsrige sein. Auch seine dramatische Technik und seinen Stil kann man nicht einfach nachahmen; aber die energische Herausarbeitung bedeutsamer Willenskonflikte, die fortwährende Wechselwirkung zwischen den Handlungen und Charakteren, das und noch manches andere dramatisch Wesentliche kann man immer von Schiller lernen. Anlage und Lebensschicksale haben ihn zum Tragiker gemacht; mit seinem starken Lebenswillen, der jede Lebensaufgabe männlich tapfer anpackt, ist von Anfang bis zu Ende die Leidensnotwendigkeit gesellt. Mit der inneren Notwendigkeit einer großen ethischen Natur, die sich nicht modeln lassen kann von außen, hat

er sich selbst sein Leiden geschafft; so hat er den Inhalt des Tragischen nicht nur in sich selbst erlebt, sondern auch in der Welt auf Grund eigener Erfahrung angeschaut und durchgearbeitet mit dem Verstand und der Phantasie, dem Gemüt und dem Willen, mit seiner ganzen geistigen und sittlichen Persönlichkeit. Aus allen diesen Gründen war die Entwicklungsgeschichte des Dramas bis zur Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts bedingt durch den Glauben an die unbedingte Gültigkeit der Formen, welche unter den Klassikern in erster Linie Schiller im Anschluß an das Altertum und Shakespeare geschaffen haben; alle Versuche, neue individuelle und zeitgemäße Kunstanschauungen durchzusetzen, scheiterten oder blieben wenigstens ohne Einfluß auf die große Menge der Dichter und des Publikums. Erst in den letzten fünfzehn Jahren des 19. Jahrhunderts sind Versuche gemacht worden, auch im Drama zu den Forderungen der Gegenwart entsprechenden neuen Gestaltungen zu gelangen.

Die Entwicklung der deutschen Lyrik hat im Verlaufe des 19. Jahrhunderts zum überwiegenden Teil und in wesentlichen Punkten andere Bahnen eingeschlagen oder eingehalten als die der Schillerschen Lyrik. „Jeden," sagt Schiller, „der imstande ist, seinen Empfindungszustand in ein Objekt zu legen, so daß dieses Objekt mich nötigt, in jenen Empfindungszustand überzugehen, folglich lebendig auf mich wirkt, heiße ich einen Poeten;" dieser Forderung entspricht seine Lyrik nicht vollständig. Sie ist keine Stimmungslyrik, wie wir sie bei Goethe, Uhland, Mörike u. a. finden, welche den „Empfindungszustand" wesentlich in der psychologischen Form der Stimmung zum Gegenstande lyrischer Aussprache macht und „in ein Objekt legt"; eine solche Lyrik entsprach Schillers Geistesart nicht. Denn dieselbe war nicht auf jenes passive Erwarten des Augenblicks angelegt, in dem die seelischen Vorgänge irgend welcher Art sich zur Stimmung verdichtet haben und nun von selbst den einheitlichen Ausdruck dieser Stimmung und nur derselben fordern und bringen; sie war mehr auf die Reflexion und infolgedessen auf das direkte Aussprechen des Seelenzustandes angelegt. Schiller geht als Denker von den letzten absoluten Ideen aus und sieht in ihrem Lichte das Einzelne, das nur insofern für ihn Bedeutung hat, als es die Welt in sich spiegelt; dies tritt am deutlichsten in seiner Lyrik hervor, in welcher Liebe und Tod als ewige Gesetze des Daseins auftreten. Er war von der Natur nicht zum Lyriker bestimmt; seine großen philosophischen Gedichte von den „Göttern Griechenlands" und den „Künstlern" bis zu den „Idealen" und „Das Ideal und das Leben" sind künstliche Produkte. Dennoch fehlt bei Schillers Lyrik auch die begleitende Stimmung nicht ganz; in manchen Gedichten tritt sie sogar deutlich hervor. Wo der Seelenzustand für ihn das erste ist, wo Gefühle und Affekte vorhanden sind und nach einem bildlichen Ausdruck suchen, da finden wir die Stimmungslyrik mit ihren Schwächen und Maßüberschreitungen; wo aber eine Anschauung aus der Außenwelt den Dichter anregt, sie zum Träger seines Seelenzustandes zu machen, da tritt

die Reflexionslyrik in den Vordergrund. Eine scharfe Grenze läßt sich natürlich zwischen Stimmungs- und Gedankenlyrik bei Schiller nicht ziehen; besonders bei den Balladen und beim „Lied von der Glocke" ist dies der Fall. Obgleich sich das „Lied von der Glocke" ausdrücklich als ein Stück Betrachtung gibt, löst sich doch alles Gedankenmäßige immer wieder in Stimmung und Anschauung, fließt durch die Anschauung in die Stimmung oder durch die Stimmung in die Anschauung hinüber. Es ist zweifellos das volkstümlichste von Schillers Gedichten; mit großer Meisterschaft führt Schiller uns darin den Gang des Erdenpilgers von seiner Geburt bis zu seinem Grabe mit seinem Ringen und Streben, seiner Freud und seinem Leid, Erfolg und Unglück in plastischen Bildern vor. In seiner Darstellung folgt der Dichter ganz den einzelnen Prozessen beim Glockenguß; die ganze Entstehung der Glocke von ihren Anfängen bis zu ihrer Vollendung soll ein Symbol der gesellschaftlichen Vereinigung sein, wie die Glocke selbst das Symbol einer solchen Vereinigung überhaupt. Der Meister, der diese Glocke gießt und dabei all ihre Bestimmungen so erhaben als lebendig schildert, ist der Dichter selbst; auch hier kommt seine Welt- und Lebensanschauung zum vollen Ausdruck. Der Grad der Vollkommenheit des Poeten beruht aber nach Schiller „auf dem Reichtum, dem Gehalt, den er in sich hat und folglich außer sich darstellt"; in dieser Hinsicht ist Schiller auch in seiner Lyrik ein ganzer Poet.

Auf dem Boden der Wissenschaft, der Philosophie und des klassischen Altertums war bei Goethe und Schiller eine Welt- und Lebensanschauung erwachsen und in ihren Werken zum Ausdruck gekommen, die Ideale für alle Zeiten enthält; aber es war eine Folge der Zeitverhältnisse, daß man mehr in Gedanken und Phantasien schwärmte, als die Augen der Wirklichkeit öffnete. Ins Volk, in den Bürgerstand zumal drangen die Schriften Goethes und Schillers nicht ein; wohl herrschte hier ein tüchtiger Sinn, aber der Gesichtskreis blieb, da das Reisen sehr erschwert war, eng. In den weitesten Kreisen herrschte trotz des Neuhumanismus noch der Rationalismus; in manchen Gemütern hatte er sich zu hoher Humanität emporgeläutert. Enttäuschter Idealismus führte die *Romantiker* ab von dem wenig erfreulichen Leben der Zeit; sie flüchteten in eine aus Gefühl und Phantasie gewobene Welt- und Lebensanschauung längst vergangener Zeiten und glaubten mit Hilfe einer rein idealistischen Philosophie in der ganzen Poesie die Einheit zwischen Ideal und Leben herzustellen und so das Gemüt zu befriedigen. In diesem Sinne war die Romantik eine berechtigte Reaktion gegen die Nüchternheit der Aufklärungspoesie; aber sie vermochte nicht aus dem Boden der Lebenserfahrung ihre Nahrung zu nehmen, sondern sog diese aus der mystisch-religiösen Lebensanschauung des Mittelalters. Der Dichter hat für den Romantiker die Aufgabe, die Urpoesie des Universums, seinen tiefen und unendlichen Sinn, die Urliebe alles Lebens in Worten festzuhalten; er gibt dem geistigen Elemente im Liede einen Leib. Die erste poetische Tat der Menschheit war die Sprache, die zweite die Mythologie;

beide bilden die Urpoesie der Menschheit, nach denen erst die Kunst entstand. In ihr ist der Mensch bestrebt, dem Geist eine passendere Form zu geben, die Schönheit; von den Griechen ausgegangen, hat sie in der von Italien (Dante) ausgegangenen Altromantik bei Shakespeare ihre höchste Stufe erreicht. An der Wende des 18. Jahrhunderts beginnt die neuromantische Poesie; sie ist die Realisierung der idealistischen Philosophie und muß sich für diesen Zweck eine diesen entsprechende Mythologie schaffen. Am Anfang dieser Neuromantik steht Goethe; denn er dichtet nach Ideen. Im deutschen Mittelalter floß ein reicher Quell ursprünglicher Poesie; hier lebte die Originalität der Deutschen, welche wieder aufgesucht werden muß. Ein willkürlich idealisiertes Mittelalter erschien als Vorbild der neuen Dicht- und Denkart; es erschien als der ruhige Hafen für alle, deren Hoffnung auf die französische Staatsumwälzung in niederschmetternder Weise enttäuscht worden war. Schiller und Goethe haben die Antike überwunden, den Inhalt derselben in sich verarbeitet und in deutscher Form in ihren Dichtungen zum Ausdruck gebracht; das Nationale und Christliche kam aber besonders bei den Romantikern zum Ausdruck. In gewisser Hinsicht traten sie dem Neuhumanismus entgegen, welcher, durch den Widerspruch des neugewonnenen Menschheitsideals mit der Wirklichkeit des deutschen Kulturlebens in Staat, Kirche und Volksleben veranlaßt, die Ideale der griechischen Lebensanschauung als zu erstrebendes Ideal hinstellte; sie öffneten dagegen Sinn und Verständnis für die Kulturschätze anderer Völker, besonders für die des deutschen Volkes. Daraus ging eine mächtige Tendenz des deutschen Geisteslebens nach Assimilation der Geistesprodukte fremder Nationen vermittelst guter Übersetzungen (Homer, Dante, Shakespeare) hervor; schließlich wurden auch die Schätze der älteren deutschen Literatur (Nibelungenlied, Edda) für die Bildung erobert, und somit die Lebenssäfte der früheren Kultur in das Blut des deutschen Geistes aufgenommen. Musäus veröffentlichte schon 1782—1785 die „Volksmärchen der Deutschen", eine Sammlung von deutschen Sagen und Märchen; 1787 war auch die ältere Edda, eine altnordische Gedichtsammlung, die um 1100 entstanden war, herausgegeben worden. Tieck beschäftigte sich mit dem deutschen Volksroman (Genoveva, getreue Eckart u. a.) und mit dem älteren deutschen Schrifttum; er gab auch eine Bearbeitung der Minnesänger heraus. Es erschienen ferner die „Deutschen Volksbücher" (Sagen und Erzählungen) und „Des Knaben Wunderhorn" (alte deutsche Lieder); Uhland gab eine Volksliedersammlung heraus. Tiefgelehrte Forscher machten es sich zur Aufgabe, die Schätze der Vergangenheit zu heben und sie gesichtet und gereinigt den Zeitgenossen darzubieten; sie erforschten die altnordischen und mittelalterlichen deutschen Sprachdenkmäler. H. v. Hagen gab „Deutsche Gedichte des Mittelalters", das „Nibelungenlied" in der Ursprache, altdeutsche und altnordische „Heldensagen" u. dgl. heraus; K. Lachmann wirkte durch seine kritischen Arbeiten zum Nibelungenlied und seine Ausgaben desselben (1816 u. f.) für die bessere Auffassung und das bessere Verständnis

dieses poetischen Erzeugnisses des deutschen Volkes, über dessen Entstehung noch heute die Ansichten auseinandergehen.

118. Den Plan, die deutschen Sagen und Kindermärchen, welche noch im Munde des Volkes lebten, zu sammeln, faßten die Gebrüder Grimm; 1812 erschien der 1., 1815 der 2. und 1822 der 3. Band der „Kinder- und Hausmärchen". Im Gegensatz zu der von Musäus in seinen Volksmärchen gezeigten subjektiven Art wiederzuerzählen und der ungenauen Wiedergabe von Volksdichtungen in „Des Knaben Wunderhorn" gelang es den Gebrüdern Grimm, den rechten deutschen Volks- und Kinderton zu treffen; sie schlossen sich eng an die Erzählungsweise des Volkes an und gaben jede bemerkte Eigentümlichkeit wieder. Sie schieden auch scharf die Märchen von den Sagen; die Sage, so erkannten sie, knüpft stets an einen Ort und einen geschichtlichen Namen an, das Märchen nie. Durch die Märchen haben die Brüder Grimm einen dauernden Einfluß auf die geistige Entwicklung des deutschen Kindes ausgeübt, der schon vor der Schulzeit beginnt; sie haben durch den darin angeschlagenen volkstümlichen Ton auch auf die Entwicklung des deutschen Stils eingewirkt. Sie hielten die Märchen allerdings für uralte deutsche Dichtungen; neuere Forschungen haben erwiesen, daß sie aus dem Indischen stammen und erst seit dem 10. Jahrhundert bei uns nachzuweisen sind. Unter dem Einfluß der deutschen Mythen und Sagen haben sie sich aber umgestaltet; manches ist aus ersteren in sie übergegangen, so daß sie als deutsch erscheinen. Diese Mythen und Sagen machten die Brüder Grimm ebenfalls zum Gegenstand ihres Studiums; schon 1813 spricht Jakob Grimm die ganz richtige Erkenntnis aus, daß die Sage und ihre dichterische Gestaltung, das Volksepos, eine geschichtliche Tat nötig haben, an die sich Mythisches setzt. Mythus und Geschichte sind, darin hatte Grimm recht, sicher Hauptquellen der Sage; allein seine Ansicht, daß in jeder Sage Geschichte enthalten sei, wird sich kaum halten lassen. In den Jahren 1816 und 1818 erschienen die „Deutschen Sagen" und 1835 „Die deutschen Heldensagen"; sie berichten von Riesen und Zwergen, von Frau Holle und dem getreuen Eckart, von Nixen und Kobolden, von Hausgeistern und Gespenstern, von verzauberten Kaisern und Ahnfrauen, von versunkenen Schätzen und Schlössern usw. 1829 erschienen die „Deutschen Heldensagen"; in ihnen werden uns Siegfried, Dietrich, Ermanerich, Etzel und ihre Helden vorgeführt. Wie die Märchen für das Kind, so wurden die Sagen in geeigneter Bearbeitung für den zum Jüngling heranreifenden Knaben eine gesunde Geistesnahrung; sie erwecken Begeisterung für die Vergangenheit des deutschen Volkes und Liebe zum deutschen Land. Aus den Sagen und Märchen. und den damit zusammenhängenden geschichtlichen Studien gewann Jakob Grimm den Stoff für die Darstellung einer „Deutschen Mythologie"; sie erschien 1835. Alle Eigentümlichkeiten in Poesie, Glauben und Sitte des Volkes werden auf uralte Tradition zurückgeführt; was die jüngere Zeit in selbständiger Umbildung und Neuschöpfung geleistet hat, wird unterschätzt, Entlehnung aus der Fremde abgewiesen. So kamen

die Romantiker durch das Studium des deutschen Altertums, Volkslebens und Volksliedes zu der Erkenntnis, daß jedes Volk seine eigene Art und Sitte, seine eigene Anschauung von Kunst und Leben besitzt; sie erkannten, daß die wahre Kunst in der Entwicklung dieser im Volk liegenden Eigenart und nicht im Aufpressen einer fremden Schablone besteht. Sie wirkten in dieser Hinsicht nicht sowohl umgestaltend als vielmehr anregend; sie bereicherten das geistige Leben durch die Einführung tieferer Ideen und belebten den nationalen Sinn.

119. Den Begründern und Koryphäen der romantischen Schule, Schlegel, Tieck und Novalis, gelang es nicht, volkstümlich zu werden und aufs Volk zu wirken; sie wirkten auf die Ästhetik und Poesie und erzogen sich ein Publikum, das über den Rationalismus hinauswuchs. Aus demselben aber gingen Persönlichkeiten hervor, welche volkstümlich wurden und auf den Zeitgeist einen großen Einfluß ausübten; der größte romantische Dichter war H. v. Kleist. Er stand auf der Höhe der Bildung seiner Zeit, beherrschte die griechische und christliche Mythologie und die antike und moderne Kunstform und wußte sie miteinander zu verschmelzen; er hat die Außenwelt und die Innenwelt scharf erfaßt und anschaulich dargestellt. „Ich hatte," sagt er, „mir schon als Knabe den Gedanken angeeignet, daß die Vervollkommnung Zweck der Schöpfung wäre; aus diesem Gedanken bildete sich so nach und nach eine eigene Religion, und das Bestreben, nie auf einen Augenblick stillzustehen und immer unaufhörlich einem höheren Grad von Bildung entgegenzuschreiten, ward bald das einzige Ziel meiner Tätigkeit. Bildung schien mir das einzige Ziel, das des Bestrebens, Wahrheit der einzige Reichtum, der des Besitzes würdig ist." Die Bildung aber hat nach seiner Ansicht nur dann wahren Wert, wenn sie zum Handeln führt; „Handeln ist besser als Wissen", das war sein Wahlspruch. „Diese Menschen," sagt er von den Gelehrten, „sitzen sämtlich wie die Raupe auf einem Blatt; jeder glaubt, seines sei das beste, und um den Baum kümmern sie sich nicht." Seine hochentwickelte Wahrnehmungs- und Vorstellungsgabe sowie die Fähigkeit, auch für die verschlungensten seelischen Zustände einen malenden oder doch zutreffenden Ausdruck zu finden, machten ihn zum Dichter; er wollte als solcher die klassische Poesie durch die echt deutsche ersetzen. Ist er nun auch weit von diesem Ideal entfernt geblieben, so hat er doch das Ziel gezeigt, dem die deutsche Dichtung zustreben muß. Niemals ist der kategorische Imperativ genialer in lebendiges Leben umgesetzt worden als im „Prinzen von Homburg"; er offenbart sich hier auch als staatsbildende Macht.

120. In der Zeit der nationalen Wiedergeburt vollzog sich auch eine Läuterung der Romantik; das in ihr liegende nationale Element trat kräftig hervor. Die Träger desselben wollten in der Zeit der Not die geistige Einheit des Vaterlandes erhalten; sie wollten aber auch das Volk durch die großen Taten deutscher Vorzeit begeistern zum Kampfe für Freiheit und Vaterland. Eichendorff schildert in volkstümlicher Weise in seinen Gedichten den Naturgenuß, das müßige Wandern

durch Feld und Wald, über Berg und Tal, wo überall der liebe Herrgott waltet; das mußte doppelt ergreifen in der Zeit der Not, wo aller Augen aufschauten nach der Hilfe von oben. Immer mehr traten an die Stelle der weltbürgerlichen Ideale, die wir auch bei Goethe und Schiller finden, die nationalen Ideale. Die Romantik ist die germanische Renaissance im Gegensatz zur antiken Renaissance des Neuhumanismus (Klassizismus); sie knüpft an Sturm und Drang wieder an und ist der Anfang einer entschieden nationalen Literatur, der endgültige Sieg des germanischen Geistes über die Antike. Aus dem Gedankenkreise der Klassiker und dem Gefühlskreis der Romantiker, welche beide, die letzteren mehr als die ersteren, vaterländische Gesinnungen gepflegt hatten, erwuchsen die Dichter der Vaterlands- und Freiheitslieder, ein Arndt, Körner, Schenkendorf. Das Ideal des Individualismus, das der Humanismus in den Vordergrund geschoben hatte, war dem sozialistischen Ideal des Kosmopolitismus gewichen, welchem die Napoleonische Säbelherrschaft ein Ende machte; indem nun Individualismus und Sozialismus sich versöhnten und jeder etwas von seinen höchsten und letzten Forderungen opferte, entstand das Nationalitätsideal, welches den Forderungen der Zeit entsprach und in den weitesten Kreisen verstanden wurde. Eng an die Romantiker schlossen sich in ihren Dichtungen Uhland, Kerner, Hauff, Schwab und Rückert an, welche die romantische Dichtung meistens durch den Einfluß der Klassiker in gesunde Bahnen leiteten und die vaterländischen Gefühle und Gesinnungen auch unter dem Druck der Reaktion hegten und pflegten. Unter ihnen ragt besonders Uhland hervor und zwar als Mensch und Dichter; sein einfacher, ehrlicher und fester Charakter, sein Sinn für Natur und Vaterland und dessen Geschichte, seine Treue gegen Gattin, Freunde und Genossen erhalten in seinen Gedichten einen treuen Ausdruck. Rückert war Freiheits- und Vaterlands-, Liebes- und Naturfänger; das Gefühl für das Vaterland, für die Heimat und die Natur, das religiöse Gefühl und die Liebe zur ganzen Menschheit kommen in seinen Dichtungen zum Ausdruck. Er verschönerte, veredelte und bereicherte die deutsche Sprache; er vermehrte den Wortschatz, indem er alte, vergessene Wörter aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen herbeizog. All die letztgenannten, die Deutsch-Romantiker, zeichnen sich durch das Vaterländisch-Volkstümliche und die religiöse Stimmung aus; sie haben ein starkes Naturgefühl und bekennen sich politisch zu einem gemäßigten Liberalismus. Die Unterhaltungsbedürfnisse der Menge bestritten in dieser Zeit neben den Ausländern Walter Scott, Lord Byron, Dickens, Eugen Sue, A. Dumas, Bulwer u. a. die Prosaerzählungen von Zschokke, der Rousseau-Pestalozzische Gedanken in Erzählungen und Novellen verarbeitete, und Hauff, welch letzterer den geschichtlichen Roman im Stile von Walter Scott in Deutschland begründete; Immermann jedoch schuf erst einen groß angelegten Roman mit realistischer Grundlage, in dem sich eine gemäßigt liberale Welt- und Lebensanschauung entfaltet. Er rief mit seinem „Oberhof" die Dorfgeschichte ins Leben, in der weder Jeremias Gotthelf noch

Berthold Auerbach ihn erreichten; er schildert hier das westfälische Bauernleben und führt Gestalten volkstümlicher Wirklichkeit vor. Hey, Güll, Reinick u. a. schufen in Fabeln, Liedern, Märchen und Geschichten eine echte Kinderpoesie. Die Romantik trat wohl allmählich hinter dem immer mächtiger werdenden Realismus zurück; aber als Unterströmung dauert sie bis zur Gegenwart. Die Zeit der Reaktion in den fünfziger Jahren war nicht geeignet, das Geistesleben zu stärken; sie lähmte vielmehr alle Kräfte desselben. Wie in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts, so trat auch jetzt wieder an die Stelle der Freiheitsideale in verschiedenster Ausprägung die Resignation; man flüchtete in das Reich der Träume und der Vergangenheit. Der historische und besonders der kulturhistorische Roman (Scheffel, Freytag, Dahn, Ebers, Eckstein u. a.) erlebte seine Blütezeit. Der Schöpfer des historischen Romans ist der Schotte Walter Scott; er schildert aus den natürlichen Verhältnissen eines Erdstrichs und den geschichtlichen Verhältnissen einer bestimmten Zeit heraus. Die kirchlich-religiöse Dichtung mit teilweise katholischer Färbung einerseits (Gerock, Weber u. a.) und das Naturidyll anderseits (Storm, Mörike, Roquette u. a.) wurden gepflegt. Die Dichtung füllte sich nicht mit einem Lebensinhalt aus der Gegenwart und Wirklichkeit, sondern verarbeitete den Inhalt der Vergangenheit in schönen, künstlerischen Formen; sie verlor infolgedessen wieder den Boden der Wirklichkeit unter den Füßen. Die Dichter veröffentlichten aber ihre Erzeugnisse in illustrierten Zeitschriften (Westermanns Monatshefte, Gartenlaube u. a.); dadurch gelangten sie ins Volk und fanden hier, wo sich trotz des Druckes im politischen und kirchlichen Leben infolge des Aufschwungs im wirtschaftlichen und sozialen Leben ein Drang nach Erweiterung der Bildung geltend machte, günstige Aufnahme. Allerdings boten diese Zeitschriften nicht immer das Beste; die Zeitungsnovellisten (Marlitt u. a.) suchen meistens das Herbe und Bittere des wirklichen Lebens zu mildern und die schroffen Gegensätze zu überbrücken, und machen dem Publikum, das sich angenehm unterhalten will, Zugeständnisse, die sich mit dem Begriffe des Kunstwerkes nicht vertragen. Den reinsten deutschen Lyriker dieser Zeit, Mörike, hat Schwaben geliefert; seinen Gedichten ist eine aus Lebenserfahrungen hervorgegangene herzinnige Gemütlichkeit eigen, die bis zum fröhlichen Humor steigt. Gerock (Palmblätter), Spitta (Psalter und Harfe) u. a. pflegten die religiöse Dichtung; der deutsche Lyriker wurde E. Geibel. Heyse errang als Novellist den ersten Preis; er erlebte nicht seine Probleme, hatte mit ihnen nie gekämpft und gerungen, sie nicht in seine Persönlichkeit aufgenommen oder in herben Seelenkämpfen aus derselben ausgeschieden, sondern ließ sich bei seinem Schaffen ganz von künstlerischen Interessen beherrschen.

121. Das philosophisch-idealistische Zeitalter war mit Hegel zu Ende gegangen; das naturwissenschaftlich-realistische übernahm die Herrschaft. In illustrierten Zeitschriften (Westermanns Monatshefte, Gartenlaube, Grenzboten, Über Land und Meer, Daheim u. a.), sowie in populären

Schriften (Mädler, Populäre Astronomie [1846], Schleiden, Die Pflanze und ihr Leben [1848], B. v. Cotta, Geologische Bilder [1852], Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten [1855], Brehms Tierleben [1864], Bernsteins Naturwissenschaftliche Volksbücher) wurden die Ergebnisse dem Volk vermittelt. Bei den hervorragendsten Männern und besonders bei der deutschen Jugend wuchs die Unzufriedenheit mit den staatlichen und sozialen Verhältnissen, und das um so mehr, je mehr der Staat jede Regung und Äußerung derselben zu unterdrücken suchte; sie kam aber in Wort und Schrift dennoch zum Ausdruck. In der Restaurationsepoche pflegte das deutsche Volk, abgeschnitten vom politischen Leben, die Wissenschaft und brachte auch der Kunst Interesse entgegen; Adel, Beamtenschaft und Geistlichkeit führten dagegen die Herrschaft im öffentlichen Leben. Nun aber kam das Bürgertum in die Höhe, die Vertreter des Handels und der Industrie; sie, für deren Lebensbedürfnisse der alte Polizeistaat zu eng geworden war, sind die Träger der liberalen Bewegung. Ihre Aufmerksamkeit wurde auf die technischen und sozialen Fragen hingelenkt; diese wurden neben den historischen und volkswirtschaftlichen Fragen in den Zeitschriften und populären Schriften (Riehl, Naturgeschichte des deutschen Volkes, G. Freytag, Bilder aus deutscher Vergangenheit) erörtert und dadurch in weitere Kreise getragen. Aus der Industrie aber wuchs allmählich ein neuer Stand hervor, der Arbeiterstand, der seine Rechte dann auch geltend machte; am ruhigsten war noch der Bauernstand. Die Gebildeten nahmen in erster Linie an der politischen und sozialen Bewegung teil; sie haßten den Polizeistaat, erstrebten ein inniges und großes Vaterland und Berücksichtigung der neuen Lebensinteressen. Das war kein Boden für die Dichtkunst; Technik und Industrie feiern nun ihre Triumphe, und das politische und soziale Leben nehmen den Deutschen mehr als bisher in Anspruch. Die Romantiker betrachteten die Kunst als Sondergut der oberen Stände und bekämpften mit denselben den Geist der Freiheit und des Fortschritts durch die Wiederbelebung der mittelalterlichen Weltanschauung und Dichtung; dadurch verloren sie natürlich ihren Einfluß auf das Volk, das sich den Dichtern anschloß, die sich an das wirkliche Leben hielten. Die Dichter, welche in dieser Zeit auftraten (Hoffmann von Fallersleben, Freiligrath u. a.), wurzelten in diesem Boden; an die Stelle der Romantik trat der Realismus, der sich auf die Gegenwart und Wirklichkeit, aufs Nächste und Praktische richtete. Das war ja nicht völlig neu; denn schon in der Romantik stehen einzelne Dichter dem Realismus nahe. Aber nach dem Bankerott des einseitigen Idealismus der Fichte-Schelling-Hegelschen Philosophie gewann die realistische Weltanschauung immer mehr an Boden; die politischen und sozialen Ideen drangen aus Frankreich herüber und beeinflußten die Dichtung, in welcher infolgedessen die Rechte der Frau und der Ehe in Schutz genommen wurden und das Verneinen, das Bekämpfen des Bestehenden immer mehr hervortrat. Auch der Schopenhauersche Pessimismus machte sich geltend; es entstand die Poesie des Weltschmerzes. Es

war ja auch selbstverständlich, daß man bei der Betonung der Wirklichkeit in der Poesie auch die Schattenseiten des Lebens nicht übersehen konnte und durfte; man entdeckte jeden faulen Fleck im menschlichen Leben, hielt ihn für interessant und beleuchtete ihn mit geheimer Lust und leichtem Grauen. Und endlich stieg die Poesie in die Kämpfe des Tages hinab und mischte sich in den Streit der politischen und sozialen Parteien hinein; besonders war dies bei den Dichtern der Fall, welche dem demokratischen Liberalismus huldigten und von dem Feudalismus bekämpft wurden. Man fragte sich, wie ein Staat wie Preußen, in dessen Hauptstadt Wissenschaft und Kunst gepflegt wurde, so schnell zusammenbrechen konnte; es gab darauf nur eine Antwort: weil geistiges und praktisches Leben nicht in Beziehung zueinander standen, nicht einheitlich zusammenwirkten. Menzel und Börne wollten nun diese Scheidewand entfernen; sie wollten Wissenschaft, Kunst und Leben miteinander verbinden. Menzel schätzte den Wert der Kunst überhaupt nur nach deren Wert für die Volksbildung; der Dichter sollte erziehend und bildend wirken. Die Kunst soll nach Börne begeistern und zum Handeln treiben; aber die Tat sollte auch wieder auf die Kunst zurückwirken. Wissenschaft, Philosophie und Kunst sollten volkstümlich werden; nicht mehr eine Einzelpersönlichkeit, sondern ein ganzes Volk sollte dadurch in den Äußerungen seines Lebens zu einem harmonischen Kunstwerke ausgestaltet werden. Die Dichtkunst wurde Mittel zum Zweck; sie bot die Form, in der man seine Gedanken an die Öffentlichkeit brachte. Der Dichter offenbart, das ist nicht zu verkennen, die sittlichen Anschauungen seiner Zeit, deren Organ und Stimme er ist; tritt er in denselben in Widerspruch mit seinen Zeitgenossen, so erscheint er denselben tendenziös. Aber tendenziös ist eigentlich nur dann eine Dichtung, wenn die Tendenz nicht aufgeht in der künstlerischen Gestaltung, sondern sie beherrscht und so sich dem Leser aufdrängt; das aber war in den Dichtungen dieser Zeit der Fall. Die Hauptsache waren bei ihnen die Gedanken, die das Leben der Charaktere erstickten; die Dichter besaßen eben nicht die schöpferische Kraft, sie in Fleisch und Blut umzusetzen. Um diesem Mangel abzuhelfen, mußte der Sinn für die Wirklichkeit so weit erstarken, daß man nicht mehr die subjektive Auffassung als die objektive ansah; anderseits mußte der Sinn für die künstlerische Form lebendiger werden. Aber die Dichter dieser Zeit vermochten das nicht zu erreichen; sie standen nicht über dem Stoff, sondern unter seiner Herrschaft. Ihre Welt- und Lebensanschauung wurzelte in der Philosophie von Schopenhauer und Feuerbach und in der Religion von D. Fr. Strauß; die Kunst beherrschte bei ihnen aber diese nicht, sondern diente ihr. Die Tendenz ist daher die Seele des „jungen Deutschland" und zwar in politischer Hinsicht die liberale, in ethischer die individualistische; in beiden handelt es sich um Befreiung von allem Zwang und allen Fesseln. Selbst da, wo der Dichter in die Vergangenheit zurückgreift, will er nicht philosophische und religiöse Gedanken oder staatliche und gesellschaftliche Einrichtungen derselben für die Gegenwart fruchtbar machen; sondern er will dem geschichtlichen Sinn der Zeit

Nahrung geben oder das allgemein Menschliche aller Zeiten hervorkehren. Die Gestaltungskraft dieser Dichter war aber meistens zu gering, um diese gewaltigen Probleme zu lösen, und erschöpften sie sich daher in der Kritik; die Bekanntschaft und das Mitleid mit dem Elende der untersten Klassen in den dreißiger und vierziger Jahren und der Zorn über den erbarmungslosen Mißbrauch der Macht gab ihren kraftvollen und leidenschaftlichen Erzeugnissen den Inhalt. Um dem stumpfen Elende den Geist der Tat einzuhauchen, schilderten sie mit grellen Farben die Leiden der besitz- und rechtlosen Stände; den Glauben und die Hoffnung auf ein Jenseits stellten sie als Truggebilde hin, das ersonnen sei, um über das irdische Leben hinwegzutäuschen. (Hoffmann von Fallersleben, Freiligrath, Kinkel u. a.) Einige von ihnen haben auch Lieder von bleibendem Werte gesungen, in denen besonders die Vaterlandsliebe zum Ausdruck kommt (Becker — „Rheinlied"; Hoffmann von Fallersleben — „Treue Liebe bis zum Grabe", „Deutschland, Deutschland über alles"); sie sind nicht so tendenziös wie das „junge Deutschland", streben nach größerer künstlerischer Durchbildung und treten in ihrer Welt- und Lebensanschauung in Einzelheiten in Gegensatz zu letzterem. Bei allen aber macht sich der Realismus, der Wirklichkeitsdrang, deutlich bemerkbar; bei einzelnen tritt auch ein lebhaftes Nationalgefühl hervor, das in ihren Dichtungen deutlich zum Ausdruck kommt. Heine ist ein bedeutender Lyriker, leider fehlt ihm häufig das Männliche und Sittliche; manche seiner Lieder, in denen er seinen Gefühlen Ausdruck verleiht, sind zum Eigentum des Volkes geworden. Aber durch seine Verhöhnung des Sittlichen und Religiösen, durch seine Verspottung und Beschimpfung des Vaterländischen hat er einen schädlichen Einfluß auf die deutsche Literatur ausgeübt; durch ihn, dem es an einer harmonischen Weltanschauung, an großer Idee und einer großen Liebe, wie an sittlicher Energie fehlte, wurde ein Gemisch von Gemüt und Frivolität, Witz und Zote in dieselbe gebracht. Lenau macht die Natur zum Spiegelbild seines Innenlebens, das von tiefer und düsterer Melancholie beschattet wird; daneben findet sich Reflexionsdichtung, in welcher die Zerrissenheit seines Innenlebens noch deutlicher hervortritt. „Ich habe," sagt er selbst, „das Sittengesetz nicht heilig geachtet, das Talent stand mir viel höher, und das Sittengesetz ist doch das Höchste;" das ästhetische Interesse hat bei ihm das moralische zurückgedrängt. Freiligraths Dichtung wird von der malerisch-realistischen Schilderung beherrscht; sie birgt aber wenig ideelle Elemente. J. Mosen ist einer der besten Lyriker und Balladendichter; er vermag das Leben der Natur und sein eigenes Leben in vollendeten Bildern und Phantasiegebilden zu gestalten und seinen patriotischen Liedern einen volkstümlichen Charakter zu geben. In Annette von Droste-Hülshoffs Dichtungen findet sich dichterische Anschauung und sinnige Belebung der Natur; sie war eine tiefreligiöse Natur, die an dem katholischen Glauben ihrer Väter festhielt, sich aber nicht von dem Kirchenglauben gefangen nehmen ließ. Am volkstümlichsten sind die Lieder von Hoffmann von Fallersleben ge-

worden; manche haben durch die Schlichtheit der Sprache und des Empfindens, sowie durch ihre Sangbarkeit sich einen dauernden Platz im deutschen Volk errungen. Eine bedeutende Wirkung als Lyriker erzielte auch Emanuel Geibel; er war der Dichter der zarten Gefühle, welcher stürmischen Leidenschaften aus dem Weg ging. Die wilden Freiheitsrufe der politischen Dichter waren ihm zuwider, aber dem nationalen Einheitsstreben widmete er schon vor 1870 manches Lied.

122. Die Welt- und Lebensanschauung des Ideal-Realismus, wie sie von Herbart und Beneke vertreten wurde, konnte den Hegelianern gegenüber nicht zur Geltung kommen; auch den Vorboten einer neuen, real-idealen Welt- und Lebensanschauung, Fechner und Lotze, gelang dies nicht. Am meisten von allen philosophischen Disziplinen fand in dieser Zeit die „Ästhetik" Beachtung; Vischer geht in seiner „Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen" (1847—1857) von Hegelschen Prinzipien aus, wie auch Moritz Carriere, der eine „Ästhetik" (1859) und ein Werk über „Die Kunst im Zusammenhange der Kulturentwicklung und die Ideale der Menschheit" (1863—1874) schrieb. Zimmermann stand in seiner „Ästhetik" (1858—1865) auf dem Boden der Herbartschen Philosophie. Auch Kuno Fischer war erst Ästhetiker; vom ästhetischen Standpunkte aus schrieb er seine Werke über Lessing, Goethe und Schiller. Aber für die Philosophie war auch in der neuen Gestalt noch kein Boden vorhanden; der Materialismus fand durch die aufblühenden Naturwissenschaften neue Nahrung und nahm das philosophische Interesse gefangen, wie sich dies bei Feuerbach und D. Fr. Strauß zeigt. Die Hauptführer dieser Richtung, die erst später eine wissenschaftliche Gestaltung erhielt, waren in mehr populären Schriften (Vogt, Physiologische Briefe [1845], „Köhlerglaube und Wissenschaft" [1855], „Vorlesungen über den Menschen" [1863]; Moleschott, Physiologie der Nahrungsmittel [1850] usw.; Büchner, Kraft und Stoff [1855]); sie boten eine populäre Philosophie, die zum Glauben der Sozialdemokraten wurde. A. v. Humboldt wollte in seinem „Kosmos" den Extrakt des ganzen Naturwissens in einer Form darbieten, die den Laien lockte und ihm verständlich war; er legte dabei den Nachdruck auf eine einheitliche Naturauffassung. Das engere Anschmiegen der realistischen Dichtung an die Wirklichkeit und die tiefere Einkehr ins Leben hatten aber zur Folge, daß sie sich aufs Nationale, ja auf das Stammliche beschränken mußte; die Stammesdichtung, wie sie Pestalozzi und Hebel angebahnt hatten, tritt nun neben die Nationaldichtung. Als der beste Zeitspiegel erweisen sich der Roman in seinen verschiedenen Formen und das Drama; der Roman übernimmt die Führung, daneben treten Novelle und Drama. Der Romandichter wirkt durch Inhalt und Form auf die Geistesbildung; die Typen desselben, wie sie sich im Laufe der Jahre verändern und umgestalten, sind charakteristisch für das gesellschaftliche und soziale Leben der Zeit, sind Reflexbilder aller Stimmungen und Verstimmungen, die sich in den Anschauungen einer Generation erzeugen und ablagern. In den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts war der

Roman für die Gärung im deutschen Geistesleben die geeignetste Form, in welcher Ansichten und Betrachtungen in die Öffentlichkeit gelangen konnten; die Tendenzromane aus der Zeit des Sturmes und Dranges, auch Goethes „Werther", hatten der nüchternen Wirklichkeit eine dichterische Idealwelt, ein poetisches Gefühls- und Geistesleben entgegengesetzt. Die Romantiker wollten das Leben von einzelnen Mängeln befreien; sie sahen des Menschen größten Zwecke und Bestrebungen an kleine Motive und Mittel geknüpft und fanden diese Schwäche liebenswürdig und rührend. Sie setzten daher in ihren Romanen eine heitere, humoristische Lebensbetrachtung an die Stelle des tragischen Ernstes; dem Weltschmerze setzten sie den Weltscherz entgegen. Den ersten Platz unter den humoristischen Romanschreibern nimmt J. Paul Fr. Richter ein (1763—1825). Seine Erziehung in ländlicher Einsamkeit weckte in seinem reichen Gefühls- und Phantasieleben den Sinn für das Klein- und Stilleben; infolgedessen bewegt sich sein ganzes Gedankenleben in diesem Kreise. Die Außenwelt verfolgt er mit Spott und Ironie; die Höhen und Tiefen des Klein- und Stillebens werden dagegen mit sonnenhellen Blicken betrachtet und ihre Helden als Muster aller Vollkommenheit dargestellt. Goethe hob den Roman auf eine höhere Stufe; die Wahlverwandtschaften lenkten den Blick der Schriftsteller auf die Familie und ihre besonderen Grundlagen. Es vollzog sich nun eine Umwandlung, die dem deutschen Roman seine reichste Ausgestaltung gab; er wurde zum poetischen Roman, zur echten Kunst. Die Romandichter erfassen die Wirklichkeit des ländlichen und städtischen Lebens, das wirkliche Leben als den dauernden Inhalt poetischen Schaffens; sie offenbaren einen Reichtum von Ideen und Charakteren, von Einheiten und Gegensätzen, sie setzen ihre Menschen auf den Boden der Landschaft und stellen sie in die Beschränktheit des Klassenlebens hinein; sie machen sie zugleich zu Geschöpfen der treibenden Ideen der Zeit. Aber sie beherrschen den Stoff und zwingen ihn unter die künstlerische Form; dadurch aber nehmen sie ihm das Tendenziöse. Dagegen ist in diesen Romanen die große Erregung einer lebendigen tüchtigen Volkskraft, die nach Verwirklichung ihrer Ideale ringt, zu verspüren; ihre Schöpfer sind die Kärrner, welche Stein und Sand zu dem Bau des Deutschen Reiches herbeitrugen. Willibald Alexis bringt die Schicksale eines deutschen Stammes mit dem heimischen Boden und der heimischen Natur in unlösbaren Zusammenhang (Brandenburg); er schafft damit den ersten deutschen historischen Roman, denn dieser muß Stammes-, resp. Heimatskunst sein (Die Hosen des Herrn von Bredow). Riehl, ein bedeutender Kulturhistoriker und Verfasser der Naturgeschichte des Volkes, schrieb seine „Kulturgeschichtliche Novellen"; er hatte die volkstümlichen Elemente des deutschen Wesens als die Quelle lebendiger Gesinnung für den Staat betont und wollte in seinen Novellen auf Grund der Gesittungszustände einer Zeit freigeformte Charaktere in ihren Leidenschaften und Konflikten walten lassen. Jeremias Gotthelf begründet wesentlich von sozialen Gesichtspunkten aus die Volksgeschichte, resp. Dorfgeschichte (Leiden und

Freuden eines Schulmeisters); er stellt im schweizerischen das deutsche Bauernleben allseitig und kräftig im Dienste der sozialen Idee, mit ausgeprägt konservativer und orthodox-religiöser Richtung dar. Trotz der oft stark hervortretenden Tendenz lebt in seinen Geschichten eine wundervolle Gestaltungskraft; daher fehlt ihnen auch der künstlerische Eindruck nicht ganz. Berthold Auerbach steht mit seinen „Schwarzwälder Dorfgeschichten" sowohl hinter J. Gotthelf als hinter Immermann zurück, obwohl sie durch die in den Erzählungen enthaltenen und zeitgemäßen liberalen Anschauungen bekannter geworden sind; sie sind von Spinozas Philosophie gesättigt und mit Humanitätsgedanken erfüllt, aber sie sind deswegen nicht mehr volkstümlich. Auerbach nimmt wohl seine Gestalten aus dem Volk, das er kannte, und stellt sie auch in ihrer Eigenart dar; aber er legt unter, deutelt hinein und legt ihnen philosophische Weisheit in den Mund, wodurch die Echtheit verloren geht. Die Wechselbeziehungen zwischen Natur und Bildung, wie sie sich gegenseitig stützen und fördern könnten, das ist die Tendenz der Auerbachschen Erzählungen; der Einzelne, das ist das Problem, soll den Einklang seines Lebens mit dem allgemeinen Natur- und Sittengesetze finden. A. Stifter führte den Realismus in die Naturschilderung ein; er schildert das Kleine in der Natur und will „das sanfte Gesetz erblicken, wodurch das menschliche Geschlecht geleitet wird". Die Offenbarung des Gemütslebens und seines innigen Zusammenhangs mit der Natur kommt in seinen Dichtungen überall zum Ausdruck; mit psychologischem Blick zeigt er das innerste Leben und Weben seiner meist edlen Personen, so daß das Bild ihres Charakters lebendig vor uns entsteht. Die Dorfgeschichte wurde nun Mode; mehr oder weniger gute Erzähler aus dem Volksleben und für das Volk sind Meyr (Erzählungen aus dem Ries), Herm. v. Schmid (Bayrische Volksgeschichten) u. a. O. Ludwig (1813—1865) hat die Dorfgeschichte auf eine höhere Stufe gehoben (Zwischen Himmel und Erde), wo sich wahrhafte Poesie auf festem Lebensboden als Kunstwerk darstellt. Er gibt in seinen Erzählungen Lebens-, nicht Welt- und Zeitbilder; sie stellen Natur- und Volksleben in ihrer innigen Verbindung dar. Ein echter Vertreter des gemäßigt liberalen und echt national gesinnten Bürgertums jener Zeit war G. Freytag (1816—1895); er suchte den Kaufmann (Soll und Haben) und den Gelehrten (Die verlorene Handschrift) bei der Arbeit auf und schrieb im Anschluß an seine „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" die „Ahnen", eine Reihe von Romanen, in welchen das Leben eines und desselben Geschlechts von der Urzeit bis ins 19. Jahrhundert dargestellt wird. Er predigt keine Ideen und verfolgt keine; er erstrebt keine neue Gesellschaft. Er schildert den Segen bürgerlicher und wissenschaftlicher Tätigkeit und die Folgen des Wuchers, der Habsucht und des adligen Hochmuts; die modernen und hart umstrittenen sozialen Ideen kommen nicht in Betracht. Aber jeder Einzelne, so predigen die „Ahnen", empfängt als Kind einer langen Geschlechtsreihe ein ererbtes geistiges Besitztum, das er sich zum Eigentum macht und das als solches sein geistiges Leben und sein Handeln

bestimmt; je mehr die Einwirkung eines großen nationalen Volkslebens auf den Einzelnen wächst, desto mehr tritt der Einfluß der Ahnen auf die Nachgeborenen zurück. So sucht Freytag das Schicksal seiner Helden aus der Eigentümlichkeit der Zeitumstände zu erklären und in dem Charakter derselben wiederum die Zeit selbst zu schildern. Bei Theodor Storm (1817—1888) wächst die realistische Stimmung aus dem Natur- und Menschenleben der Heimat; sie kommt in seinen Liedern und Novellen zum Ausdruck, die in Schleswig-Holstein ihren Boden haben. Sie behandeln keine Probleme der Menschheit, sondern nur die eines Menschenlebens; aber sie stellen das echt Deutsche und rein Menschliche dar. Auch Gottfried Keller steht fest im Natur- und Menschenleben der Heimat, der Schweiz; er ist ein Stammesdichter, der aber in die große nationale Dichtung hineinwächst, ohne je den heimatlichen Boden unter den Füßen zu verlieren. Im „Grünen Heinrich" stellt er den Entwicklungsgang des deutschen Jünglings dar, der für alle Zeiten eingeschlagen werden wird; die Neigung zur Selbstbeobachtung und Grübelei, verbunden mit der Sehnsucht nach der Berührung mit dem realen Leben und einem zur Phantasterei hinführenden Idealismus, der wieder durch angeborene Verstandesklarheit und unausrottbares Verantwortlichkeitsgefühl völlig kompensiert wird, und einem anscheinend wenig ausgebildeten Willen, der sich aber nur bis zu einer gewissen Grenze treiben läßt, ist typisch für ihn. Lyrik und Roman von K. F. Meyer (1825—1898) zeichnen sich durch Stimmungsmalerei und Charakteristik aus; einem bedeutsamen Inhalt entspricht äußere künstlerische Vollendung (Jürg Jenatsch). Der deutscheste und ausgesprochenste Humorist unter den Realisten ist Wilhelm Raabe; er hat das tiefere soziale Leben und vor allem das innere und innerste Leben seines Volkes und weiter das alte individualistische Leben Deutschlands vor 1870 dargestellt. Seine Romane sind Naturromane; die deutsche Natur bestimmt seine Menschen, an denen er den innerlichen Zug aufweist, welcher sie mit dem Höchsten und Tiefsten des deutschen Volksgemütes, mit seinem ethischen Idealismus verbindet. Die Form der Novelle wurde von Paul Heyse zu ihrer reifsten Entwicklung gebracht; in der kunstvollen Verkettung von seelischen Vorgängen und Beziehungen ist er Meister. In gleicher Weise vermag er die Empfindungs- und Anschauungsweise vergangener Zeiten wie die der Gegenwart zu zeichnen; die Kunst ist ihm ganz Selbstzweck, weshalb immer sein Ton in vollendeter Schönheit klingt. In das Innere des Volkslebens dringen aber erst völlig die Dialektdichter, Fritz Reuter und Klaus Groth, ein; denn die Dialektdichtung ermöglicht eine noch tiefere Wirklichkeitswiedergabe. Fritz Reuter steckt mit seinem ganzen geistigen Wesen in der Gedanken- und Anschauungswelt des deutschen Mittelstandes und des Kleinbürgertums; er lebt mit und in ihm und will sich auch nicht darüber erheben; seine plattdeutschen Erzählungen sind naturalistisch und voll von derbem und volkstümlichem Humor. Klaus Groth gehört ganz dem Volk an und hat nur Volksleben in plattdeutscher Mundart dargestellt; aber er war kein Volkserzähler

wie Reuter, sondern Lyriker. In seinem „Quickborn" ist das Volksleben seiner Heimat (Dithmarschen) allseitig in Lied, Ballade, Idylle und poetischer Erzählung künstlerisch und volkstümlich gestaltet; nicht universale Kunst, aber höchste Heimatkunst von großer allgemein menschlicher Bedeutung findet man hier. Neben diesen führenden Geistern schafften noch eine große Menge kleiner am Webstuhle der Zeit und boten dem Volke eine angenehme Unterhaltungslektüre; einige mit volkstümlichem Talente, wie W. O. v. Horn („Spinnstube"), Glaubrecht, Christoph v. Schmid, Nieritz, Marie Nathusius und Ottilie Wildermuth gewannen als Jugend- und Volksschriftsteller großen Einfluß. In der „Gartenlaube" gewann die Schriftstellerin Marlitt einen großen Erfolg; gleich der Birch-Pfeiffer verstand sie es, ihre Leser mit den seichtesten Mitteln zu fesseln, indem sie durch rührselige Sentimentalität täuschte und durch das Schwelgen in künstlich geschraubten Gefühlen gefangen nahm. Ihre Helden und Heldinnen haben nichts Menschliches an sich; sie sind entweder hartgesottene Teufel oder zuckersüße Engel. Bei bedeutenden Schriftstellerinnen dagegen wurde die Frauenfrage, die harten Kämpfe der Frau um das tägliche Brot, die Existenzmöglichkeiten des alleinstehenden Mädchens, die Stellung der Frau in der Ehe u. a., der Kern der Romane und Erzählungen; als die Klassikerin ist Marie von Ebner-Eschenbach zu nennen. Sie alle, die Großen und die Kleinen, sind Erhalter und Mehrer der deutschen Literatur gewesen; sie führten wohl nicht zu neuen Entwicklungsstufen, denn sie wurzelten mehr in der Vergangenheit als in der Gegenwart, in der sich noch keine auf dem Boden der Wissenschaft begründete Philosophie entwickelt hatte, welche die Kunst befruchten konnte. Aber durch sie wurde die Dichtung realistisch-volkstümlich und damit deutsch; sie hielten sich auch von der im Werden begriffenen materialistischen Welt- und Lebensanschauung fern und nahmen ihre Ideen aus der idealistischen Philosophie der Vergangenheit. Sie bildeten aber einen Damm gegen die pietistisch-orthodoxe Welt- und Lebensanschauung, die in den Regierungskreisen gepflegt und durch Schule und Kirche ins Volk getragen wurde; sie haben verhütet, daß einerseits die materialistische, anderseits die pietistisch-orthodoxe Welt- und Lebensanschauung im Volke tiefe Wurzeln schlugen. Sie sehnten sich aber selbst nach einer neuen, von einer real-idealen Philosophie befruchteten Dichtkunst; die realistischen und sozialen Gedanken, von welchen die Zeit, in welcher ein mächtiges Deutsches Reich erstanden und eine lange gehegte Hoffnung erfüllt war, beherrscht wurde, drängten mit Macht nach einer solchen hin. Dazu kam das Aufblühen eines kräftigen Nationalbewußtseins mit der Gründung des Deutschen Reiches; zu der literarischen Einheit, welche seither allein das geistige Band gewesen, kam nun die staatliche, welche ihren Einfluß auf das gesellschaftliche und soziale Leben ausübte. Er zeigte sich zunächst in der Liebe zur Vergangenheit des deutschen Volkes und in dem Bewußtsein der Einheit mit den untergegangenen Geschlechtern, welche Deutschlands Wohl erstrebt und daran gearbeitet hatten; das mußte natürlich auch in

der Dichtkunst zum Ausdruck kommen, wie es sich bei G. Freytags Ahnen zeigt.

123. Wirkliche Dichter erscheinen nach Goethe, Schiller und Kleist erst wieder in Hebbel und Ludwig; sie sind allerdings von ihren Zeitgenossen wenig beachtet worden. Besondere Förderung hat durch sie das Drama erfahren; an Kunstverständnis, das sie auch durch theoretische Erörterungen forderten, übertreffen sie alle ihre Zeitgenossen. Goethe und Schiller lassen ihre Helden mit der objektiven Weltordnung in Konflikt kommen und untergehen, weil sie ihrer subjektiv berechtigten, aber objektiv unberechtigten Forderung nicht entsagen wollen; die Lehre der Romantiker dagegen vertritt den unbeschränkten Subjektivismus, ihr Lebens- und Kunstgesetz wird die Willkür, die keine andere Gewalt über sich kennt. Haben nun auch die Romantiker künstlerisch-produktiv im Drama so gut wie nichts geleistet, so haben sie doch die erste gute, originalkräftige und doch von echt deutschem Geiste durchwehte Übersetzung Shakespeares gegeben, welche nächst den Werken Schillers am meisten auf unsere national-dramatische Literatur eingewirkt hat; von da an datiert eine neue, zu immer größerer Macht anschwellende Art des Dramas, das Charakterdrama. Alle große Wirkung des Dramas beruht auf der Grundlage eines darzustellenden Seelenkampfes und auf den Mitteln dieser Darstellung; Welt- und Lebensanschauung sind dabei die entscheidenden Faktoren, die zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Künstlern eben verschieden sind. Von ganz besonderer Bedeutung ist in dieser Hinsicht die Ansicht über die Beziehung zwischen den außerhalb des Menschen waltenden Mächten, dem Schicksal, und dem Innenleben des Menschen; herrscht die Ansicht, daß diese Mächte einen entscheidenden Einfluß auf das Innenleben des Menschen ausüben, so ist dieses von selbst begrenzt, seine verderblichen und glücklichen Richtungen sind beschränkt und vorgezeichnet. Auf dieser Grundlage beruhen das antike Drama und ein Teil der Dramen unserer klassischen Periode; die Hauptwirkung dieses Dramas beruht auf der Handlung (Handlungsdrama). Der Protestantismus und die Renaissance, noch mehr aber die aus ihnen hervorgegangene Philosophie erschütterten allmählich im Laufe der Jahrhunderte diese Lebensauffassung; besonders bei den germanischen Völkern, die von Anfang an eine tiefe Hinneigung zu dem nach innen gekehrten Gedanken- und Gemütsleben zeigten, war dies der Fall. Die neue Lebensanschauung macht sich zuerst auf dem Gebiete der Religion geltend; sie sucht die erste Quelle und die letzte Konsequenz des menschlichen Handelns im Innenleben, im Denken, Fühlen und Wollen des Menschen. Nach und nach macht sich ihr Einfluß auch im Drama geltend; der Subjektivismus und Individualismus gewinnen in ihm die Oberhand. Im Individuum sucht der dramatische Dichter das Schicksal, und zwar jedesmal ein auf eigentümlichen Lebensbedingungen beruhendes und daher besonderes; in ihm tritt die Idee konkret hervor. Aus dieser Lebensauffassung ist das Charakterdrama Shakespeares hervorgegangen; der Ursprung des Handelns und aller durch eine höhere Einheit beherrschten

Mannigfaltigkeit liegt im Charakter, und der Seelenkampf vollzieht sich zwischen dem Einheitsbewußtsein, dem Gewissen, und dem diesem widerstrebenden Begehren der Leidenschaft. Die Objekte der Darstellung sind nicht mehr möglichst einfache Typen, sondern möglichst wahre Individuen; dieser Übergang vom Typischen zum Individuellen ist bezeichnend für eine vorherrschende Richtung des modernen Dramas. Mag nun auch Schiller im einzelnen nicht die Versöhnung zwischen Handlungs- und Charakterdrama gefunden haben, wie sie oben gezeichnet worden ist, so hat er doch die Richtung angebahnt, nach der dies geschehen kann und soll; von ihm aus wird das moderne Drama immer wieder ausgehen müssen. Er hat genau wie Goethe in seiner „Iphigenie" in seiner „Braut von Messina" das klassische Altertum berichtigt, ohne die klassische Form der Darstellung aufzugeben; er hat die antik-heidnische Schicksalsidee gleichsam im christlichen Sinne gedeutet. Unter Schicksal versteht Schiller die tragische Notwendigkeit der Lebenszusammenhänge; aber nicht aus der Hand der unbegreiflichen Götter wie bei Sophokles läßt er das Lebensganze hervorgehen, sondern aus dem Wesen des Lebens. Wie entscheidend sich Schiller in der Wahl seiner geschichtlichen Stoffe von dem Rätsel der Charaktere hat bestimmen lassen, das kann man an den Helden und Heldinnen sehen, die im Mittelpunkte seiner großen Trauerspiele stehen; sie sind erst durch Schiller von der deutschen Bühne her zu ihrem geschichtlichen Recht gelangt. Aber die Werke Goethes und Schillers konnten nur langsam in den breiten Schichten der Nation Wurzel fassen; ihre Absichten wurden nicht allgemein verstanden, und trotz ihrer hingebenden Mühe blieb der Unterhaltungstrieb stärker als der Bildungstrieb.

124. Einer der größten deutschen Dichter nach Schiller und Goethe ist ohne Zweifel Hebbel (1813—1863); auch als philosophischer und künstlerischer Denker ist er von hervorragender Bedeutung. Unter ärmlichen Verhältnissen ist er aufgewachsen und hat sein ganzes Leben fast mit der Not zu kämpfen gehabt; seine schulische Bildung war höchst dürftig, die Selbstbildung mußte das meiste in der Bildung besorgen. Seine geistigen Gaben hatte er von der Mutter geerbt; den schweren Lebensernst und die poetische Anlage hat ihm der Vater als Erbteil gegeben. Hebbel war ein frühreifes Kind mit reichem Gefühls- und Phantasieleben; es bildete sich in ihm unter dem Einfluß seiner Lebensverhältnisse ein sicherer Blick für die Auffassung von Menschen und soziale Verhältnisse aus. Die Klassiker und Romantiker lernte er eingehend kennen; auf dem Wege des Selbststudiums erwarb er sich auch eine umfangreiche naturwissenschaftliche und philosophische Bildung (Schelling, Hegel, Spinoza, Plato, D. Fr. Strauß, Schopenhauer u. a.). Schon früh erkannte er als Aufgabe seines Lebens „die Symbolisierung" seines „Innern, soweit es sich in bedeutenden Momenten fixiert, durch Schrift und Wort"; auf dieses innere Bedürfnis seiner Natur bezog sich all sein Streben. Doch darf man bei Hebbel in der Herleitung der Dichtung aus dem Persönlich-Zuständlichen nicht zu weit gehen; seine Dramen sind keine reine Kon-

fessionen, sondern mehr künstlerische Kompositionen, die den Welt- und Menschenzustand in seinem Verhältnis zu der Natur und dem Sittengesetz darstellen wollen. Die Alten gingen vom Menschengeschick, vom Fatum aus; sie hatten das Bestreben, das schauerliche Geheimnis des Fatums durch einen Blick in die Menschennatur zu erhalten. Die Neueren dagegen gingen vom Individuum aus, dessen Natur auf gewisse ewige und unabänderliche Grundzüge zurückzuführen ihr Drama sich bemüht; ihr Ziel war, den im Menschengeschick vorhandenen Widerstand herauszufinden, der zum Handeln treibt. Hebbel war ein moderner Mensch, den die Probleme der Zeit, soweit sie ewigen Gehalt hatten, tief berührten; er sah in seiner Zeit eine tiefe Umwälzung auf sittlichem Gebiete vor sich gehen, weshalb sie ihm für die Schöpfung eines neuen Dramas geeignet schien. Mit der künstlerischen Phantasie erlebte und philosophierte er; das Ergebnis des Erlebens und Philosophierens stellte er in seinen Kunstwerken dar. Infolge seines Lebens- und Bildungsganges machte sich in dem Aufbau seiner Welt- und Lebensanschauung die Kluft zwischen Wollen und Können deutlich bemerkbar; wir werden in ihr an das aus den Tiefen seines Innern gewaltsam sich losringende Werden seiner Gedanken erinnert, das ihn zu einer ruhigen und klaren Entwicklung nicht kommen ließ. Die in Hebbels Welt- und Kunstanschauung verschmolzenen und auf das Drama zugeschnittenen Gedanken Schellings und Hegels haben auch nicht zu einer klaren Darstellung derselben beigetragen; das hat natürlich auch seine Kunstwerke beeinflußt, in denen er seine Lebens- und Kunstanschauung zur Darstellung bringen wollte.

„Die Kunst hat es mit dem Leben zu tun, dem inneren und äußeren"; sie stellt beides in der reinsten Form und dem höchsten Gehalt dar, sie idealisiert das Leben. „Die Kunst ist die höchste Form des Lebens, wenn auch nicht des Geistes"; sie soll den welthistorischen Prozeß vollenden helfen, „soll das Leben in all seinen verschiedenartigen Gestalten ergreifen und darstellen". Mit dem bloßen Kopieren ist dies natürlich nicht abgetan; wir wollen den Punkt sehen, von dem es ausgeht, und den, wo es als einzelne Welle sich in das Meer allgemeiner Wirkung verliert. „Die Kunst ist die realisierte Philosophie, wie die Welt die realisierte Idee ist"; sie ist „das Gewissen der Menschheit". Das Gewissen aber ist das allein wahrhaft Menschliche; der Mensch hat seine sittliche Bildung erst dann vollendet, wenn er den Zwiespalt zwischen Sollen und Wollen in sich gelöst und damit das Gewissen aufgelöst hat. Der Weltgeist, der sich in der Poesie äußert, hat sein Ziel erreicht, wenn er den Widerspruch zwischen Idee und Erscheinung aufgehoben hat; dann ist alles Poesie. Die Kunst stellt also das Leben in der reinsten Form und in seinem tiefsten Gehalt dar; sie hat infolgedessen eine hohe sittliche Bedeutung. In dem wahren Menschentum ist gut und schön vereinigt; die höchste Kunst, so wenig sie es als ihre Aufgabe ansieht, die Welt zu bessern und zu bekehren, hat doch die Möglichkeit, ja fast die Notwendigkeit einer sittlichen Wirkung. „Wer ein Kunstwerk in sich aufnimmt, macht denselben

Prozeß durch wie der Künstler, nur umgekehrt und viel rascher"; der künstlerische Genuß, den das Kunstwerk gewährt, soll nicht auf dem Erkennen der Idee beruhen, sondern auf den Motiven, von denen wir ergriffen und fortgerissen werden sollen. Hebbel will in seiner Kunst die Idee, das Wesen der Dinge darstellen; „die Selbstkorrektur der Welt, die plötzliche und unvorhergesehene Entbindung des sittlichen Geistes, die Aufzeigung der sittlichen Harmonie in der Welt und an dem Punkte, wo sie gestört ist, ihre Wiederherstellung", ist das Ziel seiner Kunst, besonders seines Dramas. Das Drama „stellt den Lebensprozeß an sich dar"; es soll Menschennatur und Menschengeschick in ihrer gegenseitigen Bedingtheit darstellen. Es hat zu zeigen, wie die Menschennatur, d. h. das aus der menschlichen Individualität heraus erfolgende Handeln einerseits dem Ganzen, dem Gang der Menschheit ebenso mit Notwendigkeit widerstrebt, und wie anderseits das Geschick der Menschheit das des Einzelnen verschlingt; auf der ersten Notwendigkeit beruht die Schuld, auf der andern das oberste sittliche Prinzip, die Selbsterhaltung des Ganzen der Menschheit. Das Drama soll den Widerspruch zwischen Idee und Erscheinung auflösen und die Idee in ihrer Reinheit und Einheit wieder herstellen; es ist also an das Leben, „das Werden", und an die Idee, „das Sein", gewiesen. Aus dem Werden ist das Sein zu verstehen; aus dem Weltlauf in Fortgang und Entwicklung wird sich uns die Idee offenbaren. „Das Drama ist demnach, wie es sich für die höchste Kunstform schicken will, auf gleiche Weise ans Seiende wie ans Werdende verwiesen: ans Seiende, indem es nicht müde werden darf, die ewige Wahrheit zu wiederholen, daß das Leben als Vereinzelung, die nicht Maß zu halten weiß, die Schuld nicht bloß zufällig erzeugt, sondern sie notwendig und wesentlich mit einschließt und bedingt; ans Werdende, indem es an immer neuen Stoffen, wie die wandelnde Zeit und ihr Niederschlag, die Geschichte, sie ihm entgegenbringt, darzutun hat, daß der Mensch, wie die Dinge um ihn her sich auch verändern mögen, seiner Natur und seinem Geschick nach ewig derselbe bleibt. Das Drama, als die Spitze aller Kunst, soll den jedesmaligen Welt- und Menschenzustand in seinem Verhältnis zur Idee, d. h. hier zu dem alles bedingenden sittlichen Zentrum, das wir im Weltorganismus, schon seiner Selbsterhaltung wegen, annehmen müssen, veranschaulichen." Daher hat „das Drama dem jedesmaligen Entwicklungsstadium der allgemeinen Weltanschauung zu entsprechen"; es ist der Spiegel seines „Jahrhunderts und der Bewegung der Menschheit, nicht des Tages". Der oberste Regulator alles Werdens ist die sittliche Weltordnung; das Drama beurteilt nach ihr die Taten der Menschen. Die Menschen sind als Glieder der sittlichen Weltordnung zu betrachten, „worin die höchste Idee sich geheimnisvoll zu manifestieren sucht"; die sittliche Weltordnung ist der Regulator des Menschenlebens. Nicht Stillstehen und nicht Vervollkommnung, sondern Bewegung ist der Zweck des Lebens; ein Leben ohne Zweifel ist ein Leben ohne Inhalt. Das Individuum ist gezwungen, seinen Weg zu gehen, auch wenn es ein Irrweg ist, weil es nur dadurch Existenz erlangen kann;

durch seinen Untergang führt es die gestörte Harmonie wieder herbei. Das Ringen und Streben der Menschheit wird aus einem Extrem in das andere gestoßen; jede Maßlosigkeit ruft eine andere, jede Tat eine Begebenheit hervor und wird durch diese, die auf Herstellung des Gleichgewichts der Menschheit in sich berechneten Äußerungen der Notwendigkeit, modifiziert, wodurch die Menschheit ihr aus sich selbst gestörtes Gleichgewicht wiedergewinnt. Ein Faden ewiger Weisheit zieht sich durch die Welt, der nichts ist als der Ausdruck der Selbsterhaltung des Ganzen; das Bestehen der Welt ist eine Notwendigkeit, das Ergehen des Menschen ist gleichgültig. Der Mensch soll in der Menschheit aufgehen, soll nicht sich oder andern leben, sondern allein der Menschheit; der Fortschritt liegt insofern im Individuum, als es ein nützliches Glied der Gattung werden soll.

Die Selbsterhaltung der Menschheit erheischt aber Wahrung aller der Bedingungen, die zu einer jeweiligen Zeit ihr festgegründetes Bestehen gewähren; wer diese Bedingungen vor der Zeit verändern will, bevor sie sich ändern mußten, der fällt vor dem Forum der sittlichen Weltordnung in Schuld, wenn er auch von uns davon freizusprechen ist. Das Individuum selbst aber soll sich kraftvoll emporrichten; Kraft gegen Kraft ist Bedingung des Lebens. Notwendigkeit steht also hier gegen Notwendigkeit; in der unvermeidlichen Kollision beider liegt das Tragische. Die Idee, die sich in der sittlichen Weltordnung zu offenbaren, zu manifestieren sucht, ist das aller Erscheinung zugrunde liegende transzendente Wesen, welches sich als ein sich Erhalten-Wollendes offenbart. Überall, wo menschliches, in der Besonderheit der Person gebundenes Handeln und ewiges, über den Schranken dieses waltendes Geschehen aneinanderprallen, da ist von Tragik zu reden; da, wo das Leben in seiner Gebrochenheit und wo ihm zugleich das Moment der Idee erscheint, in dem es die verlorene Einheit wiederfindet, da setzt der echte dramatische Darstellungsprozeß in der Tragödie ein. Der Dichter soll in ihr zeigen, daß in irgend einer Weise die Gattung zu kurz kommt, also der sittliche Zustand der Menschheit eine Beeinträchtigung erfährt; in „Maria Magdalena" z. B. kommt dies dadurch zum Ausdruck, daß Klara und der Sekretär notwendig nicht dazu kommen, eine sittliche, im Interesse der Gattung nützliche Ehe zu schließen. „Das Tragische muß als ein von vornherein mit Notwendigkeit Bedingtes, als ein, wie der Tod, mit dem Leben selbst Gesetztes und gar nicht zu Umgehendes auftreten"; denn es beruht auf dem Zwiespalt zwischen der Menschennatur, dem menschlichen Handeln, und dem Menschengeschick, dem ewigen Geschehen, es ist der Riß, der aufklafft, wenn ein Individuum, die Freiheit des Ganzen in sich fühlend, diesem, nur scheinbar von ihm getrennt, in gewaltigem Trotze gegenübertritt, und der sich schließt, wenn es in den Verband des Ganzen zurücksinkt. Die tragische Schuld muß von der Schuld im gewöhnlichen Sinne des Wortes unterschieden werden; sie besteht nicht in der Richtung des Willens, sondern fast schon in der Existenz des Menschen als Individuum und in dem damit verbundenen Streben der Selbsterhaltung, womit die Abgeschlossenheit des Individuums

in sich und die „schreckliche Gebundenheit in der Einseitigkeit" gegeben ist. „Die Vereinzelung, die nicht Maß zu halten weiß, erzeugt nicht bloß zufällig die Schuld, sondern schließt sie wesentlich mit ein und bedingt sie; sie entspringt unmittelbar aus dem Willen selbst, aus der starren, eigenmächtigen Ausdehnung des Ich", wobei es gleich bleibt, „ob die Schuld aus einer vortrefflichen oder einer verwerflichen Bestrebung hervorgeht". Die tragische Schuld ist eine aus dem jeweiligen Welt- und Menschenzustand notwendig entspringende Lebensäußerung eines für seinesgleichen stehenden Individuums, die nach Maßgabe des jeweiligen Welt- und Menschenzustandes die Menschheit in ihrem ungestörten Fortbestehen zu gefährden scheint und damit dem Prinzip der Selbsterhaltung, in der im letzten Grunde die Idee selbst erblickt wird, zuwiderläuft; der Dichter muß aber zeigen, daß das Universum, wenn es in voller Gliederung hervortreten soll, die vorgeführten Charaktere erhaschen oder doch in den Kauf nehmen mußte. Die tragische Schuld muß also aus dem Leben selbst, aus der ursprünglichen Inkongruenz zwischen Ideen und Erscheinung, die sich in letzter Linie als Maßlosigkeit, der natürlichen Folge des Selbsterhaltungs- und Behauptungstriebes, äußert, entwickelt werden; die tragische Versöhnung muß ebenfalls aus dieser Maßlosigkeit hervorgehen. Die Kunst hat die eingepflanzte Maßlosigkeit immer wieder aufzulösen und die Idee von ihrer mangelhaften Form zu befreien; in der Maßlosigkeit liegt die Schuld, zugleich aber auch, weil das Einzelwesen als unvollkommen keinen Anspruch auf Dauer hat, also auf Zerstörung hinarbeiten muß, die Versöhnung. Die Personen müssen in dem tragischen Drama, der Tragödie, wie notwendige Gewächse des Bodens und Produkte ihrer Zeit, die Zeit selbst aber wieder als Produkt aller vorangegangenen Zeiten erscheinen; alle Taten aber müssen unmittelbar aus dem Charakter hervorgehen und auch außerordentliche Schicksale natürlich erscheinen. Das Tun des Menschen folgt aus seinem Sein; es ist nichts anderes als sein in Raum und Zeit sich darstellendes Sein. „Die sogenannte Freiheit des Menschen läuft darauf hinaus, daß er seine Abhängigkeit von den allgemeinen Gesetzen nicht kennt"; der Mensch hat seinen Willen, d. h. er kann einwilligen ins Notwendige.

Der Mensch des neunzehnten Jahrhunderts will nach Hebbels Auffassung keine neuen und unerhörten Institutionen, sondern nur ein besseres Fundament für die schon vorhandenen, welches sich auf nichts als Sittlichkeit und Notwendigkeit, die beide für ihn identisch sind, stützt; „dies ist nach meiner Überzeugung der welthistorische Prozeß, der in unseren Tagen vor sich geht. Die Philosophie, von Kant und eigentlich von Spinoza an, hat ihn, zersetzend und auflösend, vorbereitet, und die dramatische Kunst, vorausgesetzt, daß sie überhaupt noch etwas soll, soll ihn beendigen helfen." Hebbels Individuen sind immer typische Gestalten; sie sind die Verkörperung des allgemein Menschlichen. Niemals haben seine Gestalten individuelle Bedeutung; die Gestalten führen nicht, wie wir das bei Schiller gewöhnt sind, klingende Sentenzen im Munde; bei ihm weist kein einziger

von dem Individuum losgelöster Gedanke auf die Absicht des Dichters hin. Hebbel stellt die Sprache ganz in den Dienst der Aufgabe des Dramas, das Leben in seiner Unmittelbarkeit darzustellen; er verlangt, daß sie sich im Dienste der Charakteristik jeder einzelnen Gestalt, jeder einzelnen Situation anschmiege und doch dabei die poetische Schönheit behalte. Die Tiefe der Ideen und die Reinheit des Strebens, so sehr beide eine Bedingung jeder Künstlergröße sind, so machen sie doch noch nicht den Künstler; der Künstler wird erst dadurch, daß der Mensch befähigt ist, seine Ideale im Kunstwerk zu verleiblichen, wozu der Dichter die Sprache als Mittel braucht. Das Drama ist nach Hebbel nur möglich, wenn in dem Verhältnis des Welt- und Menschenzustandes zur Idee eine Veränderung vor sich geht; nach ihm hat es drei große derartige Krisen gegeben, in denen diese Veränderung so groß und bedeutend war, daß eine epochemachende Tragödie möglich war. Die erste dieser Krisen finden wir bei den Griechen; sie nehmen zu den ewigen Fragen des Daseins, zu den Rätseln der Welt Stellung und bringen hiernach ihre Tragödien hervor, welche Schicksalstragödien waren. Im Fatum erscheint die Idee verselbständigt; in seinem unergründlichen Willen, dem selbst die Götter untertan sind, muß jene Notwendigkeit erblickt werden, die uns zur Versöhnung gelangen läßt. Das Individuum, das bei den Griechen den sittlichen Mächten gegenüber fast zu einem Nichts herabgedrückt wird, wird von Shakespeare emanzipiert; die Menschheit will nicht das Werkzeug eines unergründlichen Schicksals sein, sondern sich selbst gehören. Shakespeare hat das Charakterdrama geschaffen; aus ihm heraus entwickelte sich eine Kunsttheorie in dieser Richtung, erst auf ihn gründet sich ein Schaffen, das sich prinzipiell der Antike gegenüberstellte. Es war dies nach Hebbel eine Wirkung des Protestantismus; mehr noch dürfte es als eine Folge des Geistes der Renaissance zu betrachten sein, welcher die Persönlichkeit zu emanzipieren und auf eigene Füße zu stellen suchte. Die Griechen suchten auch zu ergründen, wie Menschennatur und Menschengeschick sich wechselseitig bedingen; während aber die Griechen das vom Fatum geleitete Menschengeschick darstellten, suchen wir die Menschennatur zu ergründen. Die Schuld, der antike Frevel, gehört zur Menschennatur; den Griechen war sie das Mittel, um das Menschengeschick im Sinne des Fatums zu gestalten, während bei Hebbel das Menschengeschick, der Lebenslauf, in dem sich die Menschennatur offenbart, Zweck ist. Goethe hat zu einer neuen Tragödie den Grundstein gelegt; er hat den Weg gewiesen und den ersten Schritt getan. „Dadurch, daß in ihm die höchste poetische künstlerische Kraft lebte, daß er das Höchste und Bedeutendste, was er der Nation zu sagen hatte, auch in dramatische Formen kleidete, daß er die bedeutendsten Charaktere auch auf die Bühne brachte, erhielten seine Dramen ein unsterbliches Leben; aber dadurch, daß ihm das Drama für die höchsten, nur ihm eigentümlichen poetischen Intentionen nur eine Form war wie eine andere, nicht eine begrenzte, ein Gesetz in sich tragende Form, schloß er die

Schule und die Nachahmung aus. Anders ist es bei Schiller; er ist der klassische Dramatiker infolge der Rückbeziehung des Dramas auf einige aristotelische Grundgesetze. Der germanische Geist, der in Shakespeare zum Ausdruck gekommen war, regte sich aber aufs neue gegen die im Klassizismus wieder zur Herrschaft gelangte Antike; er kommt zum Ausdruck bei Heinrich von Kleist, Otto Ludwig und Friedrich Hebbel. Die beiden letzten haben mit aufreibender Geistestätigkeit auf dem Wege der Ergründung des fremden und eigenen Schaffens sich zu einer systematisch gefestigten Theorie des Dramas hindurchgearbeitet; Hebbel bezeichnet die allgemeinen Gesichtspunkte, Ludwig vertieft sich mehr in die Einzelheiten der Technik. Sie stimmen darin überein, daß der innere psychologische Vorgang die Seele des Dramas bildet; sie erblicken nur darin die Erfüllung einer künstlerischen Aufgabe, wenn die Idee ganz in die Erscheinung aufgeht. Von jeder Gestalt des Dramas fordern sie die ausgeprägteste Eigentümlichkeit, die jedoch nicht eine bloße Abschrift der Natur sein soll; vielmehr muß im Individuellen immer noch der Punkt hervorspringen, wo die Entwicklung der ganzen Menschheit anknüpft. In der Tragödie wird nicht bloß, nach Hebbel, das Verhältnis des Menschen zur Idee, sondern die Berechtigung der Idee selbst zur Darstellung gebracht; dabei kann es sich bloß um ein ethisches Prinzip handeln, das für die dramatische Moral maßgebend ist. Für Hebbel ist sittlich, was für die Erhaltung der Menschheit notwendig erscheint; der Mensch soll entindividualisiert werden, soll in der Menschheit aufgehen. Hebbel glaubt an eine ethische Vervollkommnung des Menschengeschlechts nicht; die Menschheit ist für ihn die gotterfüllte Idee, und aller Fortschritt liegt nur im Individuum. Dieses widerstrebt seiner Natur nach der Menschheit; es vervollkommnet sich, indem es dieses Widerstreben aufgibt. Aber wenn sich auch alle einzelnen Menschen vervollkommnen, so vervollkommnet sich damit noch nicht die Menschheit; diese schwebt immer noch als einheitliches Ideal über den Menschen. Das Tun und Treiben der Menschen wird vorwiegend auf Erhaltung der Menschheit gehen; sie werden nicht eigenen, sondern Gattungs- und Menschheitsinteressen dienen, der Mensch wird in der Menschheit aufgehen. In der Menschheit sieht Hebbel die Idee selbst; das Bestreben der Idee, zur Einheit in sich zu gelangen, fällt infolgedessen äußerlich in einer Unzahl korrektiver Wirkungen im Sinne der Selbsterhaltung der Menschheit in die Erscheinung. Wer auf irgend eine Weise hindernd in den notwendigen Verlauf der die Weltidee realisierenden Weltbegebenheiten eingreift, der entfaltet die widerstrebenden Mächte und wird, wie Agnes Bernauer, erbarmungslos zermalmt; denn die Weltidee gilt mehr als der Einzelne, besteht länger und hat höheren Wert. In seinem letzten Werk, in den „Nibelungen", geht sein Streben darauf hinaus, das Handeln der Personen aus ihrem Wesen zu entwickeln und dadurch den Verlauf des Ereignisses als eine notwendige und einheitliche Handlung darzustellen; das gelang ihm aber nur dadurch, daß er die Gestalten der Sage zugleich

als Individuen wie als Typen und in ihrem Zusammenhange mit der Weltlage auffaßte, die sich als der Kampf des endenden Heidentums mit dem sich emporringenden Christentum darstellte.

Die Komödie ist nach Hebbel, in Anknüpfung an Schiller, die höchste Spitze der Kunst; sie umfaßt alle Elemente der Welt wie die Tragödie, muß aber die Gleichgültigkeit gegen die Einzelerscheinungen noch hinzubringen. „Komödie und Tragödie sind zwei Formen für ein und dasselbe Verhältnis, das sie an den entgegengesetzten Enden packen; immer ist es der Mensch in seinem Konflikt mit den ewigen Mächten, mag man diese nun fassen, wie man will, der dem Drama in beiden Gestalten die Aufgabe stellt, und der ganze Unterschied liegt in der Art der Lösung." Die Zwecklosigkeit individueller Bestrebungen beruhte in der Tragödie auf dem Verhältnis des Menschen zur Idee; aber dieses Verhältnis war wegen seiner Folgen ein höchst bedenkliches. Werden nun die Folgen gemildert, die Bedenklichkeiten also hinweggeräumt, so fällt die Beklemmung, mit welcher wir nach dem Moment der Versöhnung suchen, weg; es bleibt dann für unsere Betrachtung, wenn das Verhältnis des Menschen zur Idee deutlich veranschaulicht wird, nichts übrig als die Zwecklosigkeit der Ankämpfung gegen die Mächte des Geschicks. Während diese Ankämpfung in der Tragödie den Menschen zum übersittlichen Ideal und zum Untergang führt, führt sie in der Komödie zu irgend einem Ziel unbedenklicher Art. Die Komödie rechnet mit Bestimmtheit darauf, keinen Glauben für ihren Stoff zu finden; dadurch wird für uns das Bedenkliche hinweggeräumt. Das Moment der Schuld fällt in der Komödie fort und mit ihm die Korrektur; damit fällt natürlich auch die Versöhnung weg. Auch die Symbolik der Menschheit, welche in der Tragödie die Menschheit ihrer Zeit und Welt darstellte, fällt in der Komödie mit der Schuld und Korrektur fort; ihre Individuen sind Symbole des rein Menschlichen. Während die Tragödie den Lebensprozeß an sich darstellte, bietet die Komödie eine Darstellung des Individuallebens an sich; wir lernen hier nicht, wie die Menschheit lebt und wächst, sondern wie das Individuum in seinem Schicksal aufgeht, was es an sich ist. Von Untergang und Verderben darf in der Komödie durchaus nichts verspürt werden, da sie keinen übersittlichen Ausgleich bietet; daraus folgt aber, daß weder die Taten der Personen eine Verletzung des Moralprinzips darstellen, noch daß ihre Folgen zu einer solchen führen dürfen. Das Resultat der Komödie darf sich also auch nicht im Widerspruch mit einem, dem sittlichen Ideal entsprechenden Zustande befinden; wir dürfen in dieser Hinsicht uns in keiner Weise verletzt fühlen. Als Zweck der Welt muß die Gestaltung der sittlichen Ideen festgehalten werden; daher darf alles im Sinne der Selbsterhaltung der Welt und der Menschheit Wertvolle und ernst zu Nehmende nicht in den Bereich der Komödie gezogen werden. Die Verzerrungen in der Komödie müssen schon von Natur aus komisch sein; sie dürfen nicht dazu bestimmt erscheinen, in irgend einen eingreifenden Zusammenhang mit dem sittlichen Ideal zu geraten. In der Tragödie schreit der Dichter nach Versöhnung durch

die Idee; sie ist eine Notwehr gegen die den Dichter anstarrende Trostlosigkeit des Daseins. In der Komödie erinnert uns nichts an diese dunklen Gedanken; nichts läßt uns voll Beklemmung nach Versöhnung suchen. Wie in der Tragödie werden auch in der Komödie Menschen mit Fleisch und Blut verlangt, nicht Typen; das Komische hat nur durch Charaktere und Situationen zu wirken, die völlig natürlich sein müssen. Zum Begriff des Charakters aber gehört die Idee; sie muß daher in jedem Charakter aufzufinden sein. Der Humor soll das Ideal in seinem vergeblichen Ringen nach Gestaltung zeigen; er spielt mit der Unzulänglichkeit der höchsten menschlichen Dinge.

„Die lyrische Poesie soll" nach Hebbel „das Menschenherz seiner schönsten, edelsten und erhabensten Gefühle teilhaftig machen"; sie ist für ihn die Poesie, „worin das Herz seine Schätze niederlegt". Darum kommt auch in ihr weit mehr als im Drama der Nationalcharakter eines Volkes zum Ausdruck; sie ist Volkspoesie im wahren Sinn des Wortes. Die Lyrik ist die „unmittelbarste Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt"; ihre Gegenstände haben eine direkte Beziehung zum Subjekt, während im Drama die Beziehungen des Objekts zu andern Objekten (Menschheit, Idee) über die Beziehung zum Subjekt überwiegen. Am vollkommensten entwickelt sich die Lyrik da, wo Gefühl und Nachdenken zusammenwirken, „wo der Stoff aus der Tiefe des Gemüts als ein eigentümliches Gefühl aufsteigt und die Reflexion die einrahmende Form erzeugt"; sie bedürfen aber zur Darstellung eines schöpferischen Aktes der Phantasie. „Gefühl ist das unmittelbare, von innen heraus wirkende Leben; die Kraft, es zu begrenzen und darzustellen, macht den lyrischen Dichter". Das Didaktische und Beschränkt-Sittliche gehört nach Hebbel nicht in die Lyrik; denn die Lyrik gibt das Leben nicht reflektierend zurück, wie das Epos, sondern stellt es als werdend und zugleich geworden dar. Es wird in ihr alles verinnerlicht, zum innerlichen ethischen Ereignis; das in ihr dargestellte Leben selbst ist der Widerstrahl der Welt in Geist und Gemüt. Daher gehört die Politik nicht in die Lyrik; es gibt gar nichts Abstrakteres nach Hebbel als das Besingen der Freiheit, des Vaterlandes. „Daß der verwandte Gedanke durch einen verwandten Klang ausgedrückt wird, erregt die Empfindung einer vorher bestimmten, unauflöslichen Harmonie zwischen Stoff und Form, also das, was die Dichtkunst einzig und vor allem erstrebt; dies ist die große Bedeutung des Reims."

In Hebbels Welt- und Lebensanschauung kommen vielfach Gedanken von Fichte, Schelling und Hegel zum Ausdruck, die aber für die Zwecke des Künstlers umgestaltet sind; man kann darin Anklänge an Fichtes ethischen, Hegels logischen und Schellings ästhetischen Pantheismus finden. Von der Kantschen Philosophie sagt er, sie besähe die Werkzeuge, mit denen der Mensch dem Universum gegenüber ausgerüstet ist, gebrauche sie aber nicht; „da es keinen Weg gibt, uns anderes Maß und Gewicht zu verschaffen, so ist unser Erkennen unsere Wahrheit". Sein persönliches Erkennen hält Hebbel für die Wahrheit schlechthin; er dringt

so tief in die Dinge ein, bis er sich selbst in ihnen wiederfindet, d. h. bis er ihnen seine Privatansichten über Gott und Moral als ihren ewigen Willen andemonstriert hat. Hebbel war jedoch kein Denker, der die Dinge mit logischer Schärfe durchdrang; seine Reflexion ist intuitives Erkennen, ist Erleben seiner Welt- und Lebensanschauung. Denn die Vernunft ist nach ihm nicht die oberste schaffende und leitende Macht, sondern nur die erhaltende und korrigierende; neben und über der Vernunft steht als Vermittler der letzten geistigen Inhalte das Gefühl. In seinem Weltbild, das entsprechend seinem Lebensgange mehrfache Wandlungen durchgemacht, nimmt die Kunst eine hervorragende Stellung ein; auch die Kunstanschauung erfährt eine Fortbildung mit dem Wachstum und Ausreifen der Kunstübung und seiner Welt- und Lebensanschauung. Hebbels Weltanschauung ist eine ästhetische; ästhetisch sind für ihn die Dinge vermöge des Zusammenhangs, in dem sie mit dem Weltganzen stehen und zwar je nach dem Grade ihrer Dienstbarkeit diesem gegenüber und nach ihrer Bedeutung für dasselbe. In der Kunst vollzieht der Künstler die ethische Vollendung; am Ende der Welt wird Gott sie vollziehen. So steht Hebbels ästhetische Anschauung in engster Beziehung zu seiner ethischen. Aber wir vermissen bei Hebbel eine Spezifizierung der ethischen Normen, der sittlichen Weltidee, die eine Prüfung aller Tugenden und Laster auf ihren Wert und Unwert ermöglicht; er hat die Ethik nicht geschrieben, welche eine sehr große und schmerzlich empfundene Lücke seines Systems ausfüllen würde. Seiner Welt- und Lebensanschauung gemäß suchte er auch zu leben; wie in der Kunst, so wollte er auch in seinem Leben seine Ideen verwirklichen, was ihn oft in Widerspruch zu den im Leben herrschenden sittlichen Anschauungen brachte. Seine Schriften wie seine Reden betrachtete er überhaupt als ein Erziehungsmittel seiner eigenen Person; „der Mensch muß sich andern klar machen, um sich selbst klar zu werden". Es fehlt ihm aber vielfach an der Selbstzucht trotz des tiefsittlichen Ernstes in seiner Lebensführung; ein trotziges Sichaufbäumen gegen das Bezwingen seiner selbst und eine fast weihevolle Auffassung von der dem sittlichen Ideal dienenden und diesem sich unterordnenden Bestimmung seines Lebens liegen in ihm nebeneinander. Er lebte sein System; „er fühlte sich als den ‚Repräsentanten der Weltseele' und der höchsten sittlichen Macht, als den Verkünder der höchsten Form des Lebens, als den im wahren Sinne des Wortes Gottbegnadeten".

Hebbels religiöse Anschauungen verleugnen es nicht, daß er durch die Schule des Junghegelianismus und der Tübinger Evangelienkritik hindurchgegangen war; wie Goethe begnügte auch er sich damit, das Erforschliche erforscht zu haben und in Ehrfurcht dem Unerforschlichen gegenüberzustehen. Rasch hat er die entschieden widerchristliche Jugendstimmung seiner geistigen Gärungszeit überwunden; das Leben und sein eigenes unabläßiges Ringen hatten ihn auch in dieser Frage geläutert. „Die sittliche Welt," so schreibt er, „sollen wir alle gemeinsam bauen, darum ging an uns alle mit gleicher Eindringlichkeit der gleiche Ruf; das

spekulative Bedürfnis soll sich jeder auf seine Weise befriedigen, darum sind hier keine Schranken gesetzt. Wenn der absolute Christ mir die Versicherung gibt, daß ihm die großen Fragen nach dem Woher und Wohin, die uns andere vom ersten bis zum letzten Atemzug beschäftigen, ein für allemal gelöst sind, so bin ich weit entfernt, ihn zu bestreiten; nur muß er mir einräumen, daß ihm gleich bei seiner Geburt ein besonderer Sinn zuteil geworden ist, welcher ihn der Aufnahme einer Offenbarung fähig machte, die wir vergebens mit unsrem Fleiß und unsrem Blut zu erkaufen suchen." In der Mythologie sah er den Inbegriff aller religiösen Anschauung eines Volkes, also das wesentliche Lebensmoment der geschichtlichen Religionen überhaupt; unter ihr verstand er jede mit dem Anspruch auf allgemeine Gültigkeit auftretende Aussage des religiösen Bewußtseins. Von diesem Gesichtspunkte faßte er auch das Christentum auf; er will ihm in dieser Hinsicht keine Ausnahmestellung einräumen. Seine Gründe zu dieser Auffassung nahm Hebbel aus der Naturwissenschaft und der Geschichte; jene verwies ihn auf die Abhängigkeit des Menschen von der Natur, diese sagt ihm, daß das Christentum Religion ist in dem nämlichen Sinn wie Heidentum und Judentum, ausgestattet mit kultischen, moralischen und mythologischen Elementen. Jede Symbolik des Christentums, sofern sie die religiöse Seite betrifft, ist für ihn Mythologie; daher verwirft er auch die aus dem christlichen Gottesbegriff abgeleiteten Lehren von Sünde, Demut und Gnade. „Das Christentum," so urteilt er in dieser Hinsicht hart, „verrückt den Grundstein der Menschheit; es predigt die Sünde, die Demut und die Gnade." In „Herodes und Marianne" stellt Hebbel den Boden dar, auf dem das Christentum entstanden ist; aus der in sittlichem Zerfall begriffenen Welt ringt sich eine neue empor, voll Glauben an die Menschheit und voll Menschenliebe. Das Ringen der germanisch-heidnischen und der christlichen Welt kommt in den „Nibelungen" zur Darstellung; die heidnische Idee der Blutrache kämpft mit dem christlichen Versöhnungsgedanken und muß ihm unterliegen. Als beherrschende Geistes- und Lebensmacht führt der Dichter das mittelalterliche Christentum in Genoveva ein; als die der Dichtung zugrunde liegende Idee bezeichnet er die christliche der Sühnung und Genugtuung durch Heilige. In „Maria Magdalena" tritt uns die in den schwersten inneren Konflikt gestellte Vertreterin einer bestimmten Form des Christentums gegenüber; Personen und Handlungen wachsen hier aus dem geistigen Milieu des norddeutschen Protestantismus der vormärzlichen Periode des 19. Jahrhunderts hervor. Hebbel unterscheidet wohl zwischen einem bleibenden Kern und einer vergänglichen Schale; als bleibender Kern kehrt in allen seinen Dramen das sittliche Element im Christentume wieder. So entschieden er sich auch vom Christentume als Religion abwendet, so hoch stellt er es als Ausdruck der höchsten sittlichen Forderungen; daher will er sich „jedes Streits über den Kelch begeben, damit der edle Wein, den er enthält, nicht verschüttet werde". Den sittlichen Kern aber fand er in der Persönlichkeit Jesu; er ist ihm „eine hohe — vielleicht die höchste sittliche Erscheinung in der Geschichte,

der einzige Mensch, der durch Leiden groß geworden ist". In der Emanzipation des Individuums nach oben und nach unten liegt für ihn die Bedeutung des Christentums; in den letzten Konsequenzen ist sie erst im Protestantismus durchgeführt. Die Person Jesu wollte daher Hebbel zum Gegenstand einer Tragödie machen; in Christus wollte er eine Entwicklung aufzeigen, denn „auch in ihm muß alles wachsen".

Obwohl das Emporsteigen des Materialismus in der Mitte des 19. Jahrhunderts auch auf Hebbels Denken von Einfluß gewesen ist, so ruht sein Skeptizismus den geschichtlichen Religionen gegenüber doch nicht auf einer materialistischen oder auch nur positivistischen Grundüberzeugung; sie ist ihm zu mechanisch. Der Glaube an ein höchstes Wesen erscheint ihm unbedingt notwendig fürs Leben; „jede Sehnsucht fühlt, daß sie Befriedigung verdient, am meisten die Sehnsucht nach Gott". In den unbestimmten, elementaren Gottesahnungen besitzen wir die wertvollsten Bürgschaften einer in uns liegenden geistigen Welt, die sich zum Universum verhält wie das gespiegelte Bild zum Urbild. „Das ist des Menschen letzte Aufgabe, aus sich heraus ein dem Höchsten, Göttlichen Gemäßes zu entwickeln und so sich selbst Bürge zu werden für jede seinem Bedürfnis entsprechende Verheißung; in der Welt ist ein Gott begraben, der aufstehen will und durchzubrechen sucht in der Liebe, in jeder edlen Tat." Bei Hebbel fallen Gott und Idee ungefähr zusammen; es kann sich dabei natürlich nicht um einen Gott im Sinne der Kirchenlehre handeln, also nicht um einen persönlichen Gott. „Ich glaube," sagt er, „nicht an einen Hausvater über den Sternen, der, zu ohnmächtig, die Wunden seiner lieben Kinder zu verhüten, doch allmächtig genug ist, sie alle zu heilen; aber allerdings zieht sich ein Faden ewiger Weisheit (der ja eben nur die Äußerung der Selbsterhaltung des Ganzen ist) durch die Welt, und diese Weisheit betätigt sich darin, daß das Leben sich aus sich selbst herstellen kann und also auch muß." Gott ist also für Hebbel das Lebensprinzip; die Selbsterhaltung und die Selbstkorrektur sind seine Äußerungen. Gott, der Weltgeist, hat sein Ziel erreicht, wenn der Widerspruch zwischen Erscheinung und Idee aufgehoben und alles poetisch sein wird; der Mensch hat seine Entwicklung vollendet, wenn der Widerspruch zwischen Sollen und Wollen in ihm gelöst ist. Die Kunst ist „das Gewissen der Menschheit"; sie verhilft der Menschheit zu einem widerspruchslosen Aufgehen in der Idee. „In der bildenden Kunst ist Schönheit dasselbe, was in der Tragödie die Versöhnung ist, Resultat des Kampfes, nicht breites Fundament eines ungestörten Daseins;" sie offenbart im Endlichen das Unendliche. Die Tätigkeit des Künstlers zeigt eine starke Verwandtschaft mit der Tätigkeit Gottes; Gott ist das, was der Idee zur Einheit in sich selbst verhilft, wie der Künstler es im Drama versucht. Gott ist das Gewissen der Natur; die Kunst ist das Gewissen der Menschheit. Gott äußert sich als „Faden ewiger Weisheit, der sich durch die Welt zieht; das Zweckmäßige in der Natur ist auf Gott zurückzuführen, das im Menschen zum vollen Bewußtsein kommt. Einheit der Idee ist das Ziel aller Ziele; diese Einheit stellt im

Endlichen die Kunst her. In ihm verkörpert sie auch das sittliche Ideal; die Betrachtung der verschiedenen Kunstepochen lehrt die Entwicklung des Weltbewußtseins in seinem Verhältnis zur Idee, zum sittlichen Zentrum. Gott teilt sich nur dem Gefühl mit, nicht dem Verstand, der ihn nicht erfassen kann; Gottes Leben selbst ist Gefühl. Gott ist das tragische Zentrum der Welt; der Weltprozeß ist eine ungeheure Tragödie, die sich aus dem Lebens- und Entwicklungsprozeß alles und jeden Lebens darstellt. „Es gibt keinen Weg zur Gottheit als durch das Tun der Menschen. Durch die vorzüglichste Kraft, das hervorragendste Talent, was jedem verliehen wurde, hängt er mit dem Ewigen zusammen, und soweit er dieses Talent ausbildet, diese Kraft entwickelt, so weit nähert er sich seinem Schöpfer und tritt mit ihm in Verhältnis. Alle andere Religion ist Dunst und leerer Schein."

Man darf bei der kritischen Beurteilung von Hebbels Welt- und Lebensanschauung und den darauf beruhenden Werken nicht das unruhige Leben und die schweren Kämpfe, die er in demselben zu bestehen hatte, übersehen; schon früh wurde er sich daher des Gegensatzes von seinem Ich und der Weltidee bewußt. „Das ganze Leben," so schreibt er schon in seinen jungen Jahren, „ist ein verunglückter Versuch des Individuums, Form zu erlangen; man springt beständig von der einen in die andere hinein und findet jede zu eng und zu weit, bis man des Experimentierens müde wird und sich von der letzten ersticken oder auseinanderreißen läßt." Daß er sich mit den religiösen Fragen so leicht abfand, läßt sich daraus erklären, daß er die Hauptaufgaben der Religion durch die Kunst lösen wollte; sie war für ihn das höchste und wertvollste Erzeugnis der gesamten Menschheitsentwicklung. Sie ist das Gewissen der Menschheit; sie hat ihr alle positiven Kräfte und Fähigkeiten, welche in ihr zur Entwicklung kommen können, mahnend vorzustellen. Das philosophische Denken kann nicht zu Gott gelangen; „Gott teilt sich nur dem Gefühl, nicht dem Verstande mit, dieser ist sein Widersacher, weil er ihn nicht erfassen kann". In jene Tiefen des Gemüts, wo alles Höchste und Göttliche der Auferstehung harrt, bringt die Kunst ein; „nur die Kunst ist ein zur Erfassung des Höchsten ausreichendes Medium", sie ist für ihn daher die Religion der Zukunft. Denn „das Tun der Menschen" ist für ihn der einzige Weg zur Gottheit; „alle andere Religion ist Dunst und leerer Schein". Der Künstler aber schafft aus Liebe, sein Tun ist ein sittlicher Prozeß; er nähert sich deshalb der Gottheit, wird gottähnlich.

Hebbel mußte mit eiserner Kraft gegen die äußere Not des Daseins ankämpfen und alle Kränkungen, die Niedrigkeit und Mangel einem hochgesinnten Geist bereiten können, empfinden; aber unter dem Druck wuchs seine Willenskraft und entwickelten sich sein Denken und seine Phantasie. Die Kunst ist für ihn die realisierte Philosophie, wie die Welt die realisierte Idee; der letzte Eindruck der Kunst ist immer ein „tief-sittlicher, ein maßgebietender und klärender", denn es ist ihre Aufgabe, die Menschen mit ihrem Geschicke auszusöhnen. „Maler und Dichter treffen im Ziel

unbedingt zusammen, indem beide Künste die Natur vom Zufall reinigen und das Notwendige als das Würdigste und darum allein Mögliche in seine Rechte einsetzen"; das Mittel der Kunst zur Erreichung dieses Zweckes ist die ästhetische Form, welche die Bewegung des Stoffes zur ethischen Form hin bewirkt. Hebbel konnte das Ideal in der Kunst, das ihm vorschwebte, nicht erreichen; denn er stützte sich nicht auf eine festgeschlossene, die Gegensätze zu einer höheren Einheit auflösenden und völlig geklärten Welt- und Lebensanschauung, sondern das Problematische war der Lebensodem seiner Poesie. Darum ist die Tragödie die Gattung der Kunst, in der er sein Inneres symbolisiert; denn sie hat es mit dem Unheilbaren und Unabwendbaren im Menschenschicksal zu tun. Das Ideal der Komödie hat er nicht erreicht; der freie und spielende Humor fehlte ihm dazu. Aus seinen Anschauungen über Tragödie und Komödie geht nicht hervor, warum die Komödie gegenüber der Tragödie eine höhere Kunstform sein soll, wie Hebbel es ausspricht; es ist nicht klar, warum die von der Komödie gebotene symbolische Darstellung des Individuallebens an sich wertvoller sein soll als die symbolische Darstellung des Lebensprozesses an sich durch die Tragödie. Alles Geschehen geht von dem in Gott ruhenden Weltwillen aus; die Aufgabe des Dichters ist es, hinter dem Leben, das diesen Willen unbewußt und verhüllt darstellt, im Kunstwerk sein Wirken klar erkennbar aufzuzeigen. Um das aber zu können, muß er die Persönlichkeit voll und ganz erkennen; er muß die Wurzeln ihres Handelns entdecken, die in dem Boden des ewigen Zusammenhangs aller Dinge ruhen. Bei dieser Untersuchung findet nun der Dichter, daß das Wesen des Menschen durchaus durch den Stand bedingt wird, dem er angehört; dieser bedeutet für ihn das Schicksal. Die diesem Stande eigentümliche Moral duldet keinen Widerspruch des Einzelnen; keiner ist zu einem selbständigen Urteil über die ihn einschließende Welt befähigt. Mit Hebbels „Maria Magdalena" beginnt das soziale Drama der Gegenwart; es führt nicht mehr den Gegensatz der Stände in leidenschaftlichen Zusammenstößen vor, sondern schildert die Gesellschaft und deckt ihre Schwächen auf. Deshalb wird hier an Stelle der Handlung die Zustandszeichnung das Wichtigere; nur die letzten Stadien eines Schicksalsverlaufs, der durch die allgemeinen Zustände ebensosehr wie durch die Eigenart der beteiligten Menschen bedingt ist, werden vorgeführt, und von hier aus wird analytisch die Notwendigkeit alles Vorausgehenden abgeleitet. Hebbel hat den Gedanken der bürgerlichen Dichtung mit ihrem sozialen und moralischen Sinn zu Ende geführt und sie ins Reich der großen Tragödie erhoben; denn er hat das bürgerliche Trauerspiel aus seinen inneren, ihm allein eigenen Elementen, aus der schroffen Geschlossenheit, womit die aller Dialektik unfähigen Individuen in dem beschränktesten Kreis einander gegenüberstehen, und aus der hieraus entstehenden schrecklichen Gebundenheit des Lebens in der Einseitigkeit aufgebaut. In der Tragödie faßte Hebbel die Menschen nicht als Menschen auf, sondern als Verkörperungen einer „Überzeugung", die nichts anderes ist als der historisch in seiner Beschaffenheit notwendige Standpunkt dieser

Personen zu der von Hebbel konstruierten sittlichen Weltidee. Infolgedessen stellte er immer sittliche Symbole auf anstatt Menschen; seine tragischen Gestalten sind Pfropfreiser auf dem Baume seiner metaphysisch-ethischen Erkenntnis. Darin liegt ein Mangel der Hebbelschen Tragödien; seine Personen erscheinen unwahr und kalt. Das volle Menschenleben war für den Dichter kein Buch, in dem er las und das ihm seinen Inhalt offenbarte; es war für ihn eine gewaltige Hieroglyphe, deren Zeichen durch die selbstgeschliffene Brille, seine Weltanschauung, betrachtet, ihm zum Symbol einer ewig gestörten und ewig sich vollziehenden, allem Leben von vornherein als Ziel substituierten, übersittlichen Weltversöhnung zusammenrannen. Otto Ludwig fordert, daß im Drama die Person ihren Charakter schildern muß, ohne es zu wollen; sie muß, indem sie ihren vermeinten Charakter betont, ihren wirklichen, ohne es auch nur zu wissen, zur Erscheinung bringen. In dieser Hinsicht macht Ludwig Hebbel den Vorwurf, daß ihm dieses Umsetzen des Absichtlich-Psychologischen in die unabsichtliche Erscheinung nicht durchweg gelungen sei; seine Gestalten, betont er, exponierten sich mit zu viel Selbstbewußtsein. Die Tragödie der Zukunft hat Hebbel nicht geschrieben; ihre Aufgabe wird die Gestaltung des Ideals aus diesem zustrebenden Elementen auf dem Boden einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung sein. In dem letzten Meisterwerk, der Nibelungentragödie, neigt Hebbel vom Charakterdrama zum Handlungsdrama etwas hinüber, da der aus einer glaubensstarken Zeit des Volkstums emporgewachsene epische Stoff einen an das Fatum der Alten gemahnenden, durch die Geschlechter fortwaltenden Schicksalszug in sich trägt und zur typischen National- oder Menschheitstragödie hindrängt; Hebbel fühlte sich von diesem Zuge hingerissen und versuchte das Charakterdrama mit dem Handlungsdrama zu versöhnen. Daß ihm dies nicht ganz gelingen konnte, lag in seiner Persönlichkeit begründet; die Welt, sagt er, kenne ich nur in einem kleinen Teil, aber den Menschen kenne ich, denn ich bin selbst einer. Darum entwickelte sich in ihm immer, worauf in Geschichte, Leben und Sage sein Blick fiel, sofort das psychologische Problem als die bewegende Kraft der Geschehnisse; die Kunst war ihm der „Schlüssel, der ihm das All erschließt".

Hebbel hat eine neue Zeit für das deutsche Drama hervorgerufen; er ist der größte Dramatiker, den Deutschland nach der Zeit der Klassiker hervorgebracht hat. Das „Junge Deutschland" hatte kein deutsches Drama zu schaffen vermocht; nur das Musikdrama stieg durch Richard Wagners gewaltiges Schaffen zum Gipfel seiner Entwicklung empor. Wie Hebbel wollte auch Richard Wagner das Drama zum Abbild der inneren Welt des Dichters und Ausdruck des Höchsten und Tiefsten, was die Gegenwart bewegte, gestalten; er wollte in ihm philosophische, politische und soziale Absichten erfüllen. Er machte daher aus der alten, nur zu den Sinnen sprechenden Oper ein Problemdrama, das die Musik in den Dienst der Versinnlichung der inneren Vorgänge stellt; die Deklamation wurde so zur höchsten dramatischen Ausdrucksfähigkeit gesteigert. L. Wienbarg, der Ästhetiker des „Jungen Deutschland", verlangt die Behandlung von lebens-

wahren und lebensvollen Stoffen und betont vor allem das für die Gegenwart Bedeutungsvolle; vom Drama fordert er Volkstümlichkeit und nationalen, aber zeitgemäßen Inhalt. Er billigt nicht die Naturpoesie der Romantiker, aber auch nicht die historische Form Goethes und Schillers und ihrer Nachfolger; denn die Poesie ist für ihn keine dramatische Natur- und Geschichtsbeschreibung, sondern eine künstlerische Darstellung volkstümlichen Stoffs, der Idee des freien, politisch mündig gewordenen Bürgertums. Aber das „Junge Deutschland" vermochte diese Forderungen nur äußerlich zu erfüllen; die Sittlichkeit wurde zugunsten einer konventionellen bürgerlichen Moral unterdrückt. So blieb man bei den Klassikern stehen; das Freiheitssehnen berauschte sich an den Reden Posas und Tells, das Verlangen nach echter freier Menschlichkeit sättigte sich an Goethes Gestalten, das Mitleid mit allen Unterdrückten und der Glaube an einen Ausgleich aller Gegensätze in einer höheren Humanität erfüllte sich, statt im Leben, in Lessings Nathan. Grillparzer hat mehr als die Klassiker, ohne die großen und reinen Linien der Menschheit verschwinden zu lassen, die kleinen Verzierungen und Eigentümlichkeiten der Persönlichkeiten und Zeiten beachtet; dadurch trat er dem Streben der Gegenwart näher. Er war in dem Goethe-Schillerschen Klassizismus aufgewachsen, dabei aber doch ein Kind des 19. Jahrhunderts geblieben; neue geistige Richtungen und neue literarische Strömungen kamen auf und wirkten auf ihn ein. Aber Grillparzer konnte sich nicht den den Tag beherrschenden Tendenzen hingeben und blieb deshalb unbeachtet; erst in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts kam er zur Geltung. In der Form ist er den Klassikern zugetan; im Kern seines dramatischen Schaffens nähert er sich den Charakteristikern, soweit diese darauf ausgehen, die realen Formen des Lebens zu erfassen und diese mit idealem Gehalt zu durchdringen. Außer ihm haben nach Hebbel bis in die siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts nur noch Ludwig und Anzengruber Namhaftes im Drama geleistet; sie haben Hebbel aber auch nicht erreicht. Ludwig steht Hebbel nahe; auch bei ihm sind die Menschen eng gebunden durch die Vorurteile und Eigenheiten ihres Stammes und Zeitalters. Aber der Mangel an zusammengefaßter, unbeirrt dem Ziele künstlerischen Schaffens zustrebender Kraft, das Ringen mit der Lösung der technischen Fragen und die Unsicherheit des Urteils über die eigenen Leistungen nahmen ihm die Möglichkeit, in einer längeren Reihe von großen Werken seine künstlerische Eigenart auszuprägen. Anzengrubers Kraft und Eigenart entfalten sich nur da, wo er sich im Elemente des Dialekts bewegt; das Bauern- und Volksstück verdankt ihm daher wesentliche Förderung. Es ist nicht ohne Tendenz; aber diese wird bei ihm von dem höheren Streben nach Wahrheit beherrscht, das ihn zur Erörterung der großen Fragen der Menschheit trieb. Die Wahrheit aber liegt bei ihm da, wo das Gute liegt; daher werden bei ihm die Guten belohnt und die Bösen gebessert. Diese Besserung hat ihre Ursache in dem inneren Schicksal, das die Menschen läutert und zur Selbsterkenntnis leitet; seine Menschen sind nicht blind einer Bestimmung an-

heimgegeben, ihr Schicksal ist nicht durch Naturgesetz, Erziehung und Gesellschaft bedingt, sondern fester Wille und Glaube an das Gute können sie aus der Tiefe zum Licht emporheben. Anzengruber will bessern und bekehren; darum ist er von moralischen Anwandlungen stark beeinflußt. „Die Religion der Zukunft," so äußert er sich, „kann und wird keine andere sein als die Humanität; daran wird sich nichts ändern lassen." Bei all seiner dramatischen Begabung hat Anzengruber es zu vollendeter Künstlerschaft nicht gebracht; das ist aus seiner Veranlagung zu erklären, die poetisch-praktisch war, auf praktische Wirkung ausgehen mußte.

125. Die Künste, deren Prinzip in der Darstellung von Raumverhältnissen beruht, die bildenden Künste, können Gefühle nur mittelbar ausdrücken, indem sie durch die dargestellte Erscheinung auf das Wesen hindeuten; sie machen die Erscheinung zu einem Gleichnis des Wesens. Die Bewegung als Äußerung künstlerischen Fühlens kann in der räumlichen Kunst nicht wirklich gegeben, sondern nur angedeutet werden, da jede Bewegung in ihr zu einem Dauernden wird; die Aufgabe des bildenden Künstlers ist es daher, die Bewegung so zu bestimmen, daß die Phantasie bei dem Bestreben, sie für wirklich zu halten, nicht in Widerstreit mit der Wahrnehmung des tatsächlichen Verhaltens der bildlichen Erscheinung gerät. Die Griechen und Italiener haben das besonders verstanden, weil bei ihnen das Gefühls- und Phantasieleben nicht das Verstandesleben beherrscht; sie waren daher für die bildenden Künste besonders befähigt. Beim Deutschen dagegen ist ein Überschuß von Gefühlskraft und der in ihr wurzelnden Phantasietätigkeit vorhanden; daher ist er weniger befähigt für die bildende Kunst wie die Griechen und Italiener. Er sieht das Ziel aller Kunst in der Mitteilung der das innere Gefühlsleben widerspiegelnden Ideen; dazu soll ihm die Nachbildung der Natur dienen. Was er vermöge seiner Eigenart in dieser Hinsicht nicht leisten konnte, das leisteten bei ihm Musik und Dichtkunst; hier konnte sich die deutsche Volksseele unmittelbarer und vollkommener ausdrücken.

Die Entwicklung der bildenden Kunst steht daher zu den Welt- und Lebensanschauungen der Völker und Zeiten in engster Beziehung; „das Werk eines Künstlers," sagt Hippolyte Taine, „ist niemals das leere Spiel seiner Phantasie, nicht die zufällige Laune eines glühenden Kopfes, sondern das Abbild der herrschenden Sitten, der Ausdruck der geistigen Verfassung einer bestimmten Nation zu einer bestimmten Zeit." Die Kunst ist daher in stetem Wandel begriffen; denn jeder Künstler ist ein Kind seiner Zeit. Jedes Jahrhundert denkt und fühlt anders; jede Zeit hat daher ihre eigenartigen Künstler und ihre eigenartige Kunst. In Michelangelo ist das neue Leben der Renaissance verkörpert; er ist der Repräsentant jener großen Epoche, in welcher der Mensch aus eigener Machtvollkommenheit heraus sich einen eigenen persönlichen Glauben, ein eigenes persönliches Wissen und individuelle Grundsätze für Denken und Handeln, Dichten und Bilden schafft. Nach der alten Weltanschauung war alle körperliche Schönheit sinnlich und unkeusch; nach der neuen galt das

Verstehen und Genießen der Schönheit als schönstes Ziel des edlen und vollkommenen Menschen. Dem Inhalte nach bleiben die meisten Werke noch im christlichen Vorstellungskreise; aber die Betonung des rein Menschlichen lassen diese religiösen Themata oft nur wie einen Vorwand erscheinen für Studien rein künstlerischer Art. In Deutschland wurzeln in dieser Zeit Albrecht Dürer und Hans Holbein d. J.; erst in letzterem ersteht ein deutscher Maler, der die Natur kennt und sie in ihrem inneren Wesen erfaßt. Als letzter Ausläufer der mit der Renaissance einsetzenden Kunstbewegung einerseits und als Ausfluß des humanistischen Ideals des 18. Jahrhunderts anderseits erscheint von der Mitte des 18. Jahrhunderts an der Klassizismus; Winckelmann ward für Deutschland der Priester dieses Ideals. Die Wiederentdeckung von Herkulanum (1706) und Pompeji (1748) und die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts gemachten Ausgrabungen erweckten neue Begeisterung für die Antike; die Werke der Griechen und Römer wurden als Ideale des wahren Künstlers hingestellt. Winckelmann öffnete durch seine „Kunstgeschichte des Altertums" die Augen für die Schönheit der alten Kunstwerke; Lessing, Goethe und Schiller wurden die Verkündiger des neuen Kunstideals. In Karsten erstand in Deutschland ein Künstler, der aus den antiken Kunstwerken das heraussah, was Winckelmann an ihnen so sehr gerühmt hatte: großen Inhalt und würdige Form; in Wort und Schrift trat man hier für eine Erneuerung der Kunst nach dem Vorbild der Alten ein. Man solle, so forderte man, die Schönheit der Natur suchen; denn die Aufgabe der Kunst sei es, die schönen Teile aus der Natur, aus der sich Vollkommenes herausgreifen lasse, herauszufinden und mit bedachtem Ordnen zu einem Ganzen zu verbinden, wie es die alten Meister gemacht. Um zu der neuen Kunst zu gelangen, standen zwei Wege offen, die Natur und die großen Meister; der letztere Weg war der bequemere und wurde daher zum Schaden der deutschen Kunst eingeschlagen. Nachahmung der Alten erschien als „der einzige Weg" für die Deutschen, groß, ja wenn es möglich ist, unnachahmlich zu werden; der Künstler wandte sich ab vom zeitgenössischen Leben, von Natur und Menschen, und begnügte sich mit der Reproduktion der griechischen Kunst; er sah die Natur im Spiegel der antiken Plastik und holte den Inhalt seiner Darstellungen aus dem Altertum. Dadurch aber ging der Zusammenhang zwischen Kunst und Handwerk verloren; während in der vergangenen Zeit der Künstler zugleich Kunsthandwerker war, so schämte sich nun der Künstler dieser alten Verbindung, widmete sich ganz den hohen Idealen der Vergangenheit und überließ das Gewerbe der Großindustrie.

Die politisch-sozialen Umwälzungen, welche durch die französische Revolution am Ausgange des 18. Jahrhunderts hervorgerufen worden waren und im 19. Jahrhundert zum vollen Austrag kamen, haben ebenfalls ihren Einfluß auf das Gebiet der Kunst ausgeübt; aber derselbe war nicht fördernd, sondern hemmend, denn sie zogen alles Interesse auf sich und von der Kunst ab. Die der christlich-germanischen Kulturperiode des Mittelalters entstammende kirchliche, wie die aus der Renaissance hervorgegangene weltliche

Kunst erhielten durch die französische Revolution den Todesstoß; sie nahm der Kunst die traditionellen Stoffe und gab ihr neue durch Geschichte, Sage und Volkskunde, die aber erst erschlossen werden mußten. Dazu kam, daß für die technische Bearbeitung dieses neuen Stoffes jede Tradition fehlte; der werdende Künstler wuchs nicht mehr in der Werkstätte des Meisters auf, von dem er sich das seiner Individualität Gemäße zu erwerben suchte; sondern er machte seine Studien auf der Kunstakademie oder der technischen Hochschule. Dadurch aber ging ebenfalls der Zusammenhang der Kunst mit dem Handwerk verloren; Künstler und Handwerker hatten fortan nichts mehr miteinander zu schaffen. So trat eine folgenschwere Entfremdung zwischen Kunst und Kunsthandwerk ein; das Kunstgewerbe sank zu einer handwerksmäßigen und geistlosen Altertümelei herab, und die ideale Kunst wurde dem Volke unverständlich. Die Gelehrten und Dichter schwärmten allerdings für die Ideale der Antike, wie sie Thorwaldsen hinstellte und dadurch auf Kunstgewerbe und Dekoration einen Einfluß ausübte; aber das Volk konnte diese Ideale nicht erfassen. Dieses befriedigte seine diesbezüglichen Bedürfnisse daher durch die Erzeugnisse der Großindustrie; diese, im Besitz von ungeahnten Kräften der Mechanik, des Dampfes und der Elektrizität, konnte billiger arbeiten als das Kunsthandwerk und entzog diesem daher den Boden. Die Fabrik aber arbeitet für die Massenbedürfnisse der Menge; sie steht unter dem Einfluß der Nachfrage, die von dem Geschmack der Majorität geregelt wird, die für die schöne Form noch kein Verständnis hat und nur auf die Billigkeit sieht. Während die Kunst von klassischen Idealen träumte, sorgte das Handwerk, in allen Fragen der Formengebung nur auf sich selbst angewiesen, für den täglichen Bedarf in Haus und Leben, soweit dies nicht von der Fabrik geschah; da aber der Sinn für künstlerische Form allmählich erlosch, die technische Geschicklichkeit und der künstlerische Geschmack in kurzer Zeit verloren gingen, so gelangte das Handwerk endlich zu der kahlen, schmucklosen Nützlichkeitsform. Eine wesentliche Besserung trat auch nicht ein, als an die Stelle des Altertums im Zeitalter der Romantik das Mittelalter (Gotik) trat, obwohl durch sie das Sehnen nach einer deutschen Kunst, das durch die ganze zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts hindurch ging, erfüllt wurde; nachdem durch das Hellenentum Kunstgefühl und Kunstverständnis erweckt worden waren, glaubte man zur echt nationalen Kunst durch den Anschluß an die Kunst des deutschen Mittelalters dem Ideal der deutschen Kunst, zu gelangen. Einen hartnäckigen Gegner fand der Klassizismus in Schadow, dessen Stärke im Nationalen und Naturalismus wurzelte; allein obwohl seine Gedanken lebendig blieben und in Rauchs, Schwanthalers und Danneckers Werken die Grundlage bilden, so konnten sie doch nicht zur Herrschaft gelangen. Der von der Romantik getragene christliche Kreis der Nazarener (Schnorr v. Carolsfeld u. a.) erweckten eine glühende Begeisterung für die Kunst des deutschen Mittelalters; aber auch diese Richtung vernachlässigte das Naturstudium und blieb daher einseitig. Der Künstler soll, so forderte man, aus dem Gemüt heraus schaffen; wenn sein Busen von einem Gefühl ganz erfüllt sei, dann würden

sich auch, so meinte man, die technischen Mittel von selbst einstellen. Die Klassizisten hatten es auf eine allgemeine und im allgemeinen richtige Wiedergabe der Natur abgesehen; die Romantiker suchten sich auch der Einzelheiten der Natur zu bemächtigen. Die deutschen Romantiker waren alle von der Sehnsucht erfüllt, deutscher Kunst zu dienen; der deutsche Künstler soll nach Fr. Schlegel vor allem „den Stil der altdeutschen Schule sich zum Vorbilde wählen, eingedenk bleibend der Nation, welcher auch wir noch angehören und deren Tiefe von Charakter wir vor allem in der Kunst nie verleugnen dürfen". Aber die Künstler pilgerten nach wie vor nach Rom und konnten sich nicht entschließen, der deutschen Kunst auf deutschem Boden und im Anschluß an deutsche Vorbilder zu dienen; sie suchten allerdings nicht das heidnisch-antike Rom, sondern das christlich-mittelalterliche auf. Dem Handwerk, von dem eine Reform des Kunstgewerbes ausgehen mußte, fehlte es an Sinn und Verständnis für jede Kunst, auch für die Gotik; erst nach der Londoner internationalen Ausstellung (1851), bei welcher der tiefe Stand des europäischen Kunstgewerbes klar zutage trat, begann ein Fortschritt; Deutschland aber war noch auf den Weltausstellungen in Paris (1867) und London (1873) hinter Frankreich, England und Österreich zurück. Die Kunst war eben in Deutschland nicht volkstümlich, obwohl sie jetzt immer mehr deutschen Geist atmet; sie redete vielmehr eine theologisch-philosophische Sprache, die das Volk nicht versteht, sie ging der Wirklichkeit aus dem Wege. Das war eine Folge des griechischen Einflusses, der wohl veredelnd auf die deutsche Kunst gewirkt und ihr einen idealen Zug aufgedrückt hatte; aber er hatte die Künstler der Wirklichkeit entfremdet und ihnen eine ungesunde Sucht zu idealisieren eingeflößt. Dazu kam noch die Erbärmlichkeit der politischen Verhältnisse, welche die Künstler zur Weltflucht trieb; sie suchten infolgedessen ihre Anregungen aus klassischen und romantischen Dichtungen.

Durch die seit 1830 die Kulturwelt Europas erschütternden politischen Ereignisse und die eigenartige wirtschaftliche Entwicklung wurde allmählich die Romantik verdrängt; es wuchs ein neues Geschlecht heran, das in seinem Denken und Schaffen sich an die Lebensaufgaben der Gegenwart hielt. Die idealistische Kunst, wie sie Cornelius (1783—1867) und Rethel (1816—1859) im Geiste der Romantik vertreten hatten, hatte sich überlebt; sie erstrebte Schönheit und höchste Harmonie der Erscheinung und ließ alle Züge weg, die dem Idealbilde des Künstlers widerstrebten. Bei Ludwig Richter und Moritz von Schwind klingt die Romantik noch nach; die Stoffe nehmen sie aber mehr oder weniger aus der Gegenwart. Schwind und Richter sind die volkstümlichsten Künstler ihrer Zeit; aber weder in formaler noch in inhaltlicher Beziehung haben sie den gesamten Umfang der Natur und des Lebens zu erfassen, die ganze Tiefe deutschen Wesens zu erschöpfen vermocht. Sie haben nur die Lichtseiten des Lebens erfaßt und dargestellt; an den Tiefen und Untiefen des Daseins sind sie ahnungslos vorübergegangen. Sie waren der Darstellung der ganzen Kraft und Wucht menschlicher Leidenschaft nicht gewachsen; sie vermögen daher den Beschauer

auch nicht bis ins Tiefste zu erschüttern, sondern nur zu erfreuen, zu erwärmen und zu erheben. Die Nachwirkungen des Klassizismus und der Romantik lassen sich noch für lange Zeiten hinaus in der deutschen Kunst verspüren; man wollte aus den Werken älterer Kunst die Gesetze für eine deutsche Kunst entlehnen, was zur Unnatur führen mußte. Die deutsche Gedankenkunst verlor das Ziel der echten Kunst, die Natur nachzubilden, ganz aus dem Auge; sie begnügte sich nicht damit, zu bilden, sondern sie wollte direkt erziehen und lehren. Dagegen mußte sich eine Reaktion erheben; aber sie vermochte den rechten Weg zur Natur noch nicht zu finden, sondern lehnte sich an die Renaissance an und suchte Rubens und Tizian nachzuahmen. Franz Defregger idealisiert seine Landsleute, die Tiroler, immer ein wenig; aber seine Auffassung ist doch wahr und lebensvoll. Noch mehr riß sich Franz von Lenbach in seiner geistreichen, zugleich auf überraschenden Lebensausdruck und malerische Wirkung gerichteten Porträtkunst von den fremden Fesseln los; er verstand es, namentlich die Individualität der darzustellenden Personen klar herauszuarbeiten. In der Landschaftsmalerei machte der Realismus besonders Fortschritte; man wußte heimische und fremde Landschaftsbilder durch den Reiz der Farben und Linienführung zu Trägern von poetischen Gefühlen und Gedanken zu machen, worin die Holländer (Ruysdael u. a.) Vorbilder waren. In der Plastik waren Schadow, Rauch, Rietschel u. a. bestrebt, die Persönlichkeiten als edelste Träger der geistigen und sittlichen Anschauungen ihrer Zeit zu charakterisieren (Goethe und Schiller in Weimar, Lutherdenkmal in Worms). Will man erkennen, was am Ausgang des 19. Jahrhunderts in Deutschland auf dem Gebiete der bildenden Kunst geleistet wurde, so braucht man nur Böcklin und Menzel näher zu betrachten; sie sind Antipoden, in ihren Interessen, ihrer Weltanschauung völlig entgegengesetzt, und gehören dennoch zusammen, weil sie sich gegenseitig ergänzen. Menzel ist der hervorragendste Vertreter des deutschen Realismus; Böcklin wurde der Führer der neuen deutschen romantischen Phantasiekunst, der deutschen Idealkunst. Allmählich hatte sich auch das Kunstgewerbe, dem der gelehrte Klassizismus und die Romantik keine gesunde Nahrung zu bieten vermochten, wieder erholt; ein Deutscher, der wegen seiner Teilnahme an der achtundvierziger Bewegung entflohene Gottfried Semper, gestaltete in England das Kunstgewerbe zeitgemäß um; man verlor endlich den törichten Glauben, daß nur die zu einem Gegenstande äußerlich hinzugefügte Form und Farbe ihn schön mache, und lernte wieder einsehen, daß jedes Material seine eingeborene und nur ihm eigene Schönheit in sich trägt und es nur darauf ankommt, diese Schönheit zur Geltung zu bringen. Aber man beging den verhängnisvollen Fehler, den modernen Anforderungen in der Kunst zu wenig Rechnung zu tragen, den vorgefundenen guten alten Stil zu wenig im neuzeitlichen Sinne um- und weiterzubilden; man knüpfte an die deutsche Renaissance an, blieb aber in ihr stecken. Durch die Veröffentlichung des „Formenschatzes der Renaissance" machte Gg. Hirth die deutsche Renaissance auch dem Handwerker zu billigen Preisen zugänglich;

aber sie konnte den ersehnten Zweck nicht erfüllen, denn sie war auf anderem Boden entstanden, der unserer Zeit fremd ist. Das deutsche Kunsthandwerk konnte nur gedeihen, wenn es sich stofflich dem äußeren und inneren Leben der Gegenwart näherte, seinen Ideengehalt in sich aufnahm und sich zugleich in der Form von den Fesseln der Vergangenheit befreite; es mußte sich national und zeitgemäß gestalten.

126. Zu den Künstlern, welche auf das Volk und namentlich auf die Jugend erziehend eingewirkt haben und noch einwirken, gehört ohne Zweifel Ludwig Richter (1803—1884); er war ein Künstler fürs deutsche Volk im wahrsten Sinne des Wortes, denn er stellte Dinge dar, die jedes deutsche Gemüt einmal erlebt oder erträumt hat. Er ist Realist und doch auch Idealist; er hat Ideen in die Wirklichkeit hineingetragen und die Wirklichkeit in seinen Kunstwerken idealisiert. Richter hat sich eben eine Welt- und Lebensanschauung gebildet, aus der diese Ideen hervorwuchsen; mit diesen konnte dann seine Phantasie Ideale der Kunst schaffen. Früh zeigte sich sein Interesse für das Zeichnen; aber er lauscht auch auf die alten Geschichten aus der Märchenwunderwelt. Durch Reisen erweiterte er seinen Gesichtskreis; seine Welt- und Lebensanschauung vertieft er durch die Lektüre des Johannesevangeliums und Schlegels Werk über die „christliche Kunst". Die Religion faßte er mehr mit dem Gemüte als mit dem Verstande auf; daher stand er über den Konfessionen. Durch scharfe Beobachtungen in der Natur und durch das Betrachten alter Kupferstiche sammelte er einen großen Vorrat von Vorstellungen, mit denen seine Phantasie arbeiten konnte; durch Schlegels christliche Kunst erfuhr er, daß zur Kunst auch der „Geist der Poesie" gehört, „der berufen ist, in der Künstlerseele das Gewöhnliche in Form und Gedanken zum Bedeutenden zu erheben"; diese Seite der Kunst war ihm mit seinem tiefen Gemütsleben besonders sympathisch, wenn er sich auch mit dem Geiste der Romantik, in dem Schlegel befangen war, nicht befreunden konnte. In Rom ließ er die großen Meister auf sich wirken; aber er verarbeitete die Einwirkungen in seiner eigenen Art und setzte sich die ideale Landschaft als Ziel seines Strebens. Er konnte nur darstellen, was er sah oder gesehen hatte; er faßte aber alles mit poetischer Stimmung und deutschem Gemüt auf und legte in die Darstellung seine religiöse Stimmung hinein. Daher ist es die Gefühlswelt, die in seinen Werken lebt; die Stimmung, welche seine Bilder erzeugen, nicht das Stoffliche an sich, ist das Wichtigste bei Richter. Er blieb beim Landschaftsmalen nicht stehen; er suchte die Menschen in Lust und Leid, Schwachheit und Torheit, in allem Gottes Güte und Herrlichkeit darzustellen. Den Höhepunkt seiner volkstümlichen Kunst erreichte Richter mit den Illustrationen in den Bildern zu den „Deutschen Volksbüchern". In „Genoveva", in „Rübezahl" und in „Die Christnacht" leistet er sein Höchstes in der Radierung; in „Genoveva" erscheinen die Natur, Waldesstille und Mitleid der Tiere als Tröster, in „Rübezahl" erscheint die Natur als die unheimliche Macht des Raubes. In Horns „Spinnstube" u. a. Kalendern zeichnet er das Volksleben, wie es ist, und bringt damit

seine Kunst in die weitesten Volkskreise; in seinen Kinderbildern steht er noch heute unübertroffen da. Eine große Zahl eigener Bildwerke gab Richter außerdem noch heraus; hier konnte er, unbeeinflußt und nicht gebunden von einem gegebenen Text, aus innersten Erlebnissen schaffen. In der Sammlung „Fürs Haus" hat Richter die Höhe der Meisterschaft erreicht; es ist eine Perle der deutschen Haus- und Gemütskunst. Der Künstler muß nach Richters Ansicht hohe und sittliche Ideale haben, die er darstellt; der Zweck der künstlerischen Ausbildung ist für ihn, neben der Technik vor allem den Kunstsinn zu wecken, das künstlerische Urteil und den künstlerischen Geschmack zu bilden, wodurch der ganze Mensch veredelt und in seinem sittlichen Dasein gefördert wird. Der Künstler muß nach Richter ein Kenner der Natur sein, der das Gute, Schöne und Göttliche in der Natur zu erblicken und mit Geist und Geschmack wiederzugeben vermag; er muß aber auch die Absicht und Mittel der großen Meister in ihren besten Werken studieren, untereinander vergleichen und daraus die Prinzipien gewinnen, welche die Quellen eines eigenen künstlerischen Daseins bilden. Dem modernen Naturalismus stand daher Richter nicht sympathisch gegenüber; er vermißte bei ihm die religiösen und sittlichen Ideale, die er von jedem Kunstwerk forderte. „Die Kunst," sagt er, „erfindet nicht die Ideale, sie gestaltet sie bloß je nach dem Geiste der Zeit und des Volkes, dem der Künstler angehört;" sie, die aus dem Unbewußten kommt, die getragen wird vom Geiste der einzelnen Zeitalter, sie soll nicht außerhalb der Menschheit stehen, sondern mit jedem Einzelnen in engste Fühlung treten; dann erst erfüllt sie ihren heiligen Beruf. Richter stand in diesem Beruf; er hat die deutsche Heimatkunst auf dem Gebiete der zeichnerischen Kunst geschaffen. Er hat dazu beigetragen, daß die Kunst auch für das Volk ein Erziehungsmittel sein kann; denn er hat die „hausmännische Volkskunst" geschaffen, die jedermann verständlich und auch jedermann zugänglich war. Richter ist der populärste unserer Illustratoren; dadurch ist die Kunst wahrhaft volkstümlich geworden. Sie hat dem Volke einen Spiegel des eigenen Seins vorgehalten, der es seinen Wert ohne Schmeichelei lehrte und ihm seine Fehler mit jener Liebe offenbarte, die allein zur Besserung führt. In der Vorrede zu dem Familienalbum „Fürs Haus" sagt Richter: „Schon seit vielen Jahren habe ich den Wunsch in mir herumgetragen, in einer Bilderreihe unser Familienleben in seinen Beziehungen zur Kirche, zum Haus und zur Natur darzustellen und somit ein Werk ins liebe deutsche Haus zu bringen, welches im Spiegel der Kunst jedem zeigte, was jeder einmal erlebte, der Jugend Gegenwärtiges und Zukünftiges, dem Alter die Jugendheimat, den gemeinsamen Blumen- und Paradiesgarten, der den Samen zu tragen hat für die spätere Saat und Ernte. Gelingt es nun, das Leben in Bildern schlicht, treu, aber mit warmer Freude an den Gegenständen wiederzugeben, so wird ja wohl in manchem der einsam oder gemeinsam Beschauenden der innere Poet geweckt werden, daß er ausdeutend und ergänzend schaffe mit eigener Phantasie."

Neben Richter hat Moritz von Schwind (1804—1871) die größte Volkstümlichkeit von allen deutschen Künstlern errungen; er hat, ohne es besonders ins Auge zu fassen, gleichsam wie von selbst, das in allen Entwicklungsphasen des 19. Jahrhunderts so heiß ersehnte Ziel, ein Volkskünstler, ein Künstler aus dem Volk und für das Volk zu sein, erreicht. Von seinem Lehrer Cornelius wurde er auf festen Strich, klaren Aufbau der Komposition und haarscharfes Herausarbeiten des gedanklichen Inhaltes hingewiesen; allerdings wurde er auch von dessen Verachtung der Farbe angesteckt. Seine Vorbilder suchte er bei den Altdeutschen, besonders bei Albrecht Dürer; in dem alten Wunderland der Kunst und Natur, in Rom, schaute er sich wohl offenen Auges um und prägte sich die erhaltenen Eindrücke tief ein, allein er ließ sich in seiner unverrückbaren, formal wie inhaltlich gleich deutschen Grundanschauung nicht beirren. Sein höchster Ruhm besteht in der persönlichen Durchdringung und Ausgestaltung der von Geschlecht zu Geschlecht überlieferten Märchen; die Märchenpoesie durchtränkt er mit eigenartigem Witz und Humor (Sieben Raben, Rübezahl, Aschenbrödel, Melusine). Auch als Landschaftsmaler ist von Schwind ein Künstler von seltener Originalität; besonders verstand er es, den deutschen Wald zu malen.

127. Arnold Böcklin (1827—1901) erhielt durch die humanistische Bildung Interesse und Verständnis für die antike Weltauffassung; seine Ausbildung in der Kunst geschah unter klassizistisch-romantischen Einflüssen. Aber all diese Einflüsse, wie auch der Aufenthalt in Rom, vermochten den echt deutschen Kern in ihm nicht zu ersticken; wie bei Goethe, so haben auch bei Böcklin dieselben nur sein echt deutsches Wesen geklärt. Er hat in seinen Bildern den außergeschichtlichen Menschen, den Menschen schlechthin, der weder zeitlich noch örtlich bedingt ist, dargestellt; er machte ihn aber zum Träger von Ideen, die der Natur entnommen waren. Der Mensch in der Natur, das war für Böcklin das erste und letzte, das höchste Ziel der Malerei; daher bevölkerte er seine Landschaften nicht nur mit Pflanzen und Tieren, sondern auch mit Menschen, die zur Landschaft gehörten wie das Fleisch zum Knochen. Überall wachsen seine Menschen aus der aus vielen Erinnerungsbildern dargestellten Natur hervor; der Charakter der leblosen Natur verdichtet sich bei ihm zu lebendigen Wesen.

Adolf Menzel (1815—1905), der schon als Knabe eine leidenschaftliche Liebe zur Kunst zeigte, hat sich bei seinem Vater seine erste Bildung geholt, dann aber in eigener Weise fortgebildet; in seinen historischen Bildern zu „Luthers Leben" und den „Denkwürdigkeiten aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte" (1836) bekundete er eine erstaunliche Unabhängigkeit von der herrschenden Romantik, denn er strebte nach historischer Wahrheit in der historischen Darstellung. Seine Lebensarbeit war die malerische Darstellung der Fridericianischen Zeit; die Besonderheit der Zeitkultur und der Örtlichkeit kommen hier am schärfsten zum Ausdruck. Bei der Darstellung dieser historischen Stoffe empfand Menzel, daß die Kunst ihre besten Stoffe nicht in der Vergangenheit,

sondern in der eigenen Zeit zu suchen hat; „jetzt," sagt er (1848), „wo unsere Gegenwart endlich selbst einen Inhalt hat und noch mehr bekommt, würde mir ein Stoff, der voraussichtlich eine solche Kunstanstrengung erforderte, ohne ein dieser entsprechendes, auch für uns noch bezügliches inneres Gegengewicht zu besitzen, eine Last sein. Jetzt erst können wir in Deutschland wieder zu unserer Zeit und zur Kunst der Vergangenheit in gerade Stellung gelangen." Diese Zeit kam allerdings für Menzel jetzt noch nicht; erst mußte er in einer Zeit, die noch nicht weit zurücklag und die durch starke innere Fäden mit der Gegenwart verknüpft war, seine Befriedigung suchen und finden. Die erhoffte Zeit kam aber mit 1870; nun zeigte sich Menzel auf der Höhe der künstlerischen Darstellungen. Sie führen ihn in das Leben der Gegenwart, das er mit zunehmendem Alter immer inniger erfaßte; das Leben des Tages, dem er sich in seinem Schaffen nie ganz verschlossen hatte, machte er immer ausschließlicher zum Gegenstande seines künstlerischen Schaffens. Seine Beobachtung der Wirklichkeit ist unfehlbar, er gibt immer die ungeschmückte Wahrheit; Hand in Hand geht damit eine Meisterschaft der technischen Ausdrucksmittel, welche die unmittelbare Erscheinung rückhaltlos packt.

Böcklin und Menzel sind scharfe Gegensätze; sie ergänzen sich gegenseitig. Menzel ist ein scharfer Beobachter und Denker, der jede Einzelerscheinung genau und vollständig in sich aufzunehmen und darzustellen weiß; er hält sich in den Grenzen dessen, was sich den Sinnen unmittelbar darstellt, er ist vollkommener Erfahrungs- und Wirklichkeitsmensch. Menzel kennt kein Ideal und gibt keines zu erkennen; er entbehrt infolgedessen der Fähigkeit, das Leben seiner Zeit durch zielweisende Ideale zu beeinflussen und zu gestalten. Er wandte sein Interesse der großen und kleinen Welt zu; er ist hierin ganz Kind seiner Zeit, das Spiegelbild der exakten, empirischen und kritischen Wissenschaft. Wie sie eine große Menge kritisch gesichteter Beobachtungen und Erfahrungen hinterlassen hat, so liegt auch der Schwerpunkt der Werke Menzels in der unvergleichlichen Fülle genau beobachteter und festgehaltener Erscheinungen; wie sie den Stoff zu einer neuen real-idealen Welt- und Lebensanschauung liefert, so sehen wir auch in Menzels Werk den massigen Unterbau zu einer real-idealen Kunst der Zukunft. Was Ranke für die historische Wissenschaft geleistet hat, das hat Menzel für die künstlerische Behandlung geschichtlicher Stoffe geleistet; er stellt seinen Helden in einer scharf umrissenen Individualität dar, so wie ihn die kritische Geschichtswissenschaft hinter den Nebeln der Überlieferung sah. Sein Friedrich der Große erscheint als ein im seltensten Maße geistvoller Mensch, der in seiner Art nur einmal existiert und dessen Wesen sich klar und deutlich in seiner Person ohne alle Nebenumstände ausdrückt; er ist ein gesittetes Kulturprodukt, kein geheimnisvolles Genie. Bei Böcklin dagegen leben die Geschöpfe weder in der Gegenwart noch in der Vergangenheit; sie sind zeit- und ortlos, von unserem Dasein getrennt und stehen uns als ungelöste Rätsel gegenüber. Er begnügt sich nicht mit Einzelauffassungen des Natur- und Menschenlebens, sondern will gleich das Ganze

erfassen; jedes seiner Werke ist ein Wort über die großen Dinge und Fragen des Lebens, jedes hebt sich vom Hintergrunde einer großen Weltanschauung mit all ihren Idealen ab. Er ist ein leidenschaftlicher Sucher nach neuen Idealen, die in der Natur ihren Ursprung haben; er wird daher auch von seinen Zeitgenossen nicht verstanden. In Max Klinger beginnt das Ideal, das Böcklin der Kunst gesteckt, sich zu verwirklichen; sein Gegenstand ist die Darstellung des schöpferischen Menschen, des Menschen als lebenerzeugenden Gestalter und Künstler.

128. Die Kunst des 19. Jahrhunderts zerfällt in zwei grundverschiedene Gebiete, die durch eine tiefe Kluft getrennt sind; auf der einen Seite steht der Eklektizismus, auf der andern die von der Vergangenheit sich völlig freimachende moderne Kunst. Die klassizistische und romantische Kunst war Gedankenkunst; es kam ihnen auf den gedanklichen Inhalt und nicht auf die Form an. Die Kunst wurde ganz in den Dienst der sittlichen Erziehung gestellt; sie verlor damit ihren selbständigen Wert, wurde Sklavin der Geschichte, Literatur und Philosophie. Mit Beginn der realistischen Richtung trat der Inhalt allmählich zurück und ließ auch Form und Farbe zur Geltung kommen; aber immerhin sprach der Inhalt noch sehr stark mit. In den siebziger und achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts gewann der Realismus in der Kunst immer mehr an Boden; er empörte sich gegen die Anmaßung des Künstlers, der die Natur nach seinen Ideen gestalten und sie nicht einfach als Offenbarung des Höchsten hinnehmen will. Nicht Schönheit, sondern Wahrheit soll nun das höchste Ziel der Kunst sein; „Kunst", sagt Zola, „ist nichts als ein Stück Natur, gesehen durch ein Temperament." Der naturwissenschaftlich-experimentelle Geist der Zeit wirkte insofern schädlich auf die Kunst, als manche Künstler sich zu sehr der Beobachtung der Einzelheiten hingaben und infolgedessen nicht zum künstlerischen Gestalten gelangten; die Vermehrung und Verbilligung der Reproduktionen von Kunstwerken ließ wohl deren allgemein inhaltlich und kompositionelle Kenntnis zum Besitz aller Gebildeten werden, vermochte aber die eigentlich künstlerischen Qualitäten nicht wiederzugeben. Die Maschine endlich schadete der Kunst sehr; sie trennte die Technik völlig von der Kunst. Wenn es vorher dem Handwerker möglich war, in den mit seinen Händen hergestellten Gegenstand seine individuelle Anschauung hineinzulegen und sich dadurch künstlerisch zu betätigen, so war das bei der Maschine ausgeschlossen; dadurch aber wurde die künstlerische Unkultur in die breitesten Volksschichten getragen. Das moderne Leben mit seinen Licht- und Schattenseiten drang aber mehr wie früher in die bildende Kunst ein und beherrschte sie; die moderne Kunstbewegung wurde so zu einem integrierenden Teil der gesamten modernen Geistesbewegung, die sich auf allen Gebieten, in Wissenschaft und Philosophie, im wirtschaftlichen und sozialen Leben, geltend macht. Man will, wie in der Zeit der Renaissance, die Fesseln der Überlieferung sprengen und sich eigene und selbständige Anschauungen von den Dingen und Erscheinungen bilden; das Streben nach Originalität führt zum Gegensatz von allem Dagewesenen. Nicht der

Gegenstand, sondern die Form kommt nun in der bildenden Kunst zur Herrschaft; neben dem Schönen kommt auch das Häßliche als gleichberechtigt zur künstlerischen Darstellung. Man will ein neues Abbild der Natur und des Lebens aus sich selbst herausgestalten; aus der Bestimmung des Kunstwerkes und aus der eigenen Seele heraus will der Künstler schaffen. Zunächst entstand eine rein naturalistische Richtung, welche ausschließlich auf eine getreue Wiedergabe der Natur bedacht war; da sie aber auf die Dauer nicht befriedigen konnte, so entstand bald neben ihr eine symbolistische Richtung, welche der Phantasie wieder ihre Rechte einräumte (Neuidealismus).

129. Der Ausdruck der Empfindungen durch Töne ist so alt wie das Menschengeschlecht; aber die Musik als Kunst hat sich von allen Künsten am langsamsten entwickelt und ist am spätesten zur Blüte gekommen. Die Musik ist der unmittelbarste tönende Ausdruck des Organismus; aus ihr reden die innersten Instinkte des Menschen. Die Formen der Musik existieren so wenig für sich wie die Worte; wie diese sind sie die notwendige, aber zugleich auch die unmittelbarste Ausdrucksform geistiger Kräfte. Jede Zeit, jeder Gedanke schafft sich eine neue Form; der Fortschritt im musikalischen Leben geschieht wie der im organischen in der Entwicklung zu immer neuen Formen. Daher darf man auch in der Musik so wenig wie in der Dichtkunst an alten Formen, auch nicht an denen der Klassiker, festhalten; denn andere Zeiten, andere Menschen mit anderen Hoffnungen und Wünschen, die ihren eigenartigen Ausdruck fordern. Die alten Deutschen waren nicht ohne Musik; was sie aber an musikalischer Eigenart aus der vorchristlichen Zeit mit herüberbrachten, das erlag zunächst dem Einflusse des römischen Kirchengesanges, der mit dem Christentume nach Deutschland kam. Die Anfänge unserer Musik sind in den kunst- und regellosen, einstimmigen und taktlosen Gesängen der christlichen Gemeinden bei ihren Gottesdiensten zu suchen; der erste Ordner des Kirchengesanges war Bischof Ambrosius (um 350), von dem auch der ambrosianische Lobgesang herrührt. Von dieser Zeit an bildete sich das Notensystem aus; aber es hat lange gedauert, bis es vollendet war. Die Minnesänger pflegten in Deutschland den ritterlichen Kunstgesang, die Meistersinger den bürgerlichen Gesang; daneben gedieh auch noch das freie Volkslied der fahrenden Spielleute. Den musikalischen Kräften der Renaissance entsprang die Oper; sie war Festmusik der Höfe, die Triebkräfte ihrer Helden waren irdische Begierde, Ruhmsucht, Stolz und Liebe. Deutsche Eigenart aber entwickelte sich hauptsächlich im weltlichen Volkslied; durch die Reformation wurde die Volksweise zur wesentlichen Grundform des Kirchengesanges und der Kirchenmusik erhoben. Als gegen die Renaissance die kirchliche Reaktion auftrat, suchte die Kirche die neuen Errungenschaften der weltlichen Musik für ihre Zwecke zu benutzen; neben die weltliche Oper tritt das geistliche Oratorium. Durch Luthers Kirchenlieder kam aber die geistliche Musik ins Volk; sie wurde volkstümlich wie das Volkslied. Das Kirchenlied wurde dadurch zum Volkslied in seiner höchsten Form; denn das deutsche Volk

ist in seinem Gemüte religiös gestimmt. Die deutsche Orgelkunst begann mit der Übertragung bekannter Lieder auf die Orgel; damit rückte die Volksweise als die Trägerin des Gemeindegesanges in den Mittelpunkt des Gottesdienstes. In der protestantischen Kirchenmusik entfaltete auch der deutsche Genius auf dem Gebiete der Musik zum erstenmal kraftvoll seine Schwingen; in bewußter Anpassung an die Ausdrucksweise der Italiener dienten die deutschen Tonkünstler der heimischen Kirchenmusik am besten und kräftigten sie am erfolgreichsten die deutsche Eigenart. Johann Sebastian Bach (1685—1750) hat in der kirchlichen Musik, den Passionen und Oratorien, Großes geleistet; Gg. Fr. Händel (1685—1759) leistete ebenfalls im Oratorium Großes. Bach und Händel bilden die Führer zur selbständigen Instrumentalmusik, zur klassischen Musik der Deutschen; sie ist die Musik im absoluten Sinne, denn sie will nichts sein als die reine und volle Verwirklichung der Idee der Musik, der Ausdruck der bewegten Innerlichkeit ohne jeden Nebenzweck und jede Nebenrücksicht. Gluck (1714—1787) wollte in seinen Opern „die Musik auf ihre wahre Aufgabe beschränken, der Poesie zum Behufe des Ausdrucks der Worte und der Situationen des Gedichts zu dienen, ohne die Handlung zu unterbrechen oder diese durch unnütze, überflüssige Zieraten zu erkälten"; ihm schwebte als Ideal das Musikdrama vor, in welchem die Musik in dramatischer Weise den Text ausdrücken und der Text sich gleichwertig an die Musik anlehnen sollte.

130. Mit Joseph Haydn (1732—1809) erlangte die deutsche Instrumentalmusik die volle Höhe und klassische Reife; hier steht das künstlerische Können mit dem künstlerischen Wollen, das Kunstwerk nach Form und Inhalt mit der künstlerischen Absicht, der Inhalt mit der Form in vollem Einklang. Haydn schuf zahlreiche Symphonien, Sonaten, Opern und Oratorien, in denen die reine Lebensfreude zum Ausdruck kommt; in der „Schöpfung" lenkt er den Sinn der Menschen nach dem Göttlichen, dessen Werkzeug auch der Künstler sein soll. Mozart (1756—1791) war gleich groß in allen Seiten und Gattungen der Musik; im „Don Juan" schuf er die romantische Oper, in der „Hochzeit des Figaro" die Spieloper, in der „Zauberflöte" die symbolische und in der „Entführung aus dem Serail" die komische Oper. Für ihn ist die Musik der eigentliche und vollkommenste Ausdruck seines Innenlebens; was er innerlich erlebt, das setzt sich ihm sofort und unwillkürlich in Musik um. Haydn und Mozart stehen am Anfang einer neuen Zeit; sie stellen die großen musikalischen Ausdrucksformen dieser Zeit dar. Arbeit und schlichtes Gebet sind die Hebel der Haydnschen Menschen; ihr Gottvertrauen ist so unerschütterlich wie ihre Arbeitskraft. Die Mozartschen Menschen stehen tiefer im Strom der Welt; sie haben, von Leidenschaft und Liebe getrieben, die Ruhe verloren und werden im Spiel der Welt durcheinandergeworfen. Die Menschen der „Schöpfung" sind ruhig und preisen Gott; die Menschen der „Zauberflöte" müssen im unruhigen Irren das Göttliche suchen. L. van Beethoven (1770—1827) ist der größte Meister der Musik; ihm ist es gelungen, in seinen Werken den künstlerischen Ausdruck aller Kräfte, welche die neue

Zeit bewegten, zu finden. Aufgabe der neuen Tonkunst war es, für den gesteigerten und reicheren Inhalt der neuen Zeit auch einen neuen musikalischen Ausdruck zu finden; das Werk der musikalischen Klassiker und vor allem neben Haydn und Mozart Beethovens war es, die Musik dieser neuen Empfindungswelten gefunden zu haben. Beethoven tritt in die von Haydn und Mozart eröffnete neue Zeit in der Tonkunst ein, als alle neuen Strömungen ihre gewaltigste und elementarste Konzentration finden; seine Größe beruht daher nicht in der Neuschöpfung musikalischer Ausdrucksformen, sondern in der neuen und gewaltigen Art ihrer Benutzung. Alle Dämonen des Lebens und der Leidenschaften sind bei ihm entfesselt; aus dem gewaltigen Ringen derselben gingen seine Helden hervor. In Beethovens Leben wirken furchtbare, zerstörende Kräfte; sie werden zur Quelle heftiger Leidenschaften, die nach Ausdruck ringen. Es ist der Wille nach moralischer Macht, der sich bei ihm geltend macht; alle seine Werke singen von Kampf, Leiden, Verzweiflung, Sturm und Sieg. Die Geschichte der inneren Kämpfe Beethovens ist die Geschichte seiner Werke; die Geschichte seiner Werke aber ist auch die Geschichte seiner Siege in diesen Kämpfen. Aus ihnen strömt zugleich uns eine ganze Fülle pantheistischen Naturempfindens entgegen; er erkennt sich als einen Teil des Alls und fühlt sich daher mit allen Lebenserscheinungen verwandt. Seine Werke sind erlebt; die Seelenzustände, die er in ihnen schildert, sind seine eigenen. Mit Prometheischer Kraft, erfüllt von Faustschem Erkenntnisdrang ging er in seinen Werken auf den Ursprung menschlichen Sehnens und Strebens, das Erfassen des Ewig-Göttlichen, zurück; er erfaßte es zugleich als Dichter und Philosoph und stellte es in der Musik dar. Bei den Klassikern ist die Musik nicht mehr nur die dem Wachstum und Werden der Persönlichkeit sich anschließende Eigensprache; sie wird vielmehr zum Widerhall der Gewalten, welche die Persönlichkeit in ihrem Werden und Wachsen bestimmt haben. Das aber ist die wahre Aufgabe der deutschen Tonkunst; sie soll in tönend bewegten Formen das zur Gestaltung bringen, was sich auf keine andere Weise künstlerisch gestalten läßt, die bewegte Innerlichkeit. Jede neue Generation und in ihr wieder jede neue Individualität bringt einen neuen Lebensinhalt mit sich, also auch Neues, das beim Künstler nach musikalischer Gestaltung verlangt; der neue Inhalt schafft sich bei ihm auch die neue Form.

131. Neues Leben kam in die Oper durch die Romantiker (Spohr, Weber, Lortzing u. a.); durch sie wurde der Sinn für das Nationale und Volkstümliche geweckt. Die Ströme von Poesie und Musik fluten bei ihnen, durch ein mächtiges Naturgefühl vereinigt, tief durcheinander; sie kennen nur Stimmungen, die sie von den Dingen loslösen und verkörpern. Daher kommt es, daß die Musik der Romantiker der Kraft und Stärke entbehrt; sie wird immer schwächlicher. Das Vorwalten der aus reichbefruchtetem Innenleben geborenen subjektiven Empfindung in Literatur und Musik führte zu einer umfassenden Pflege des Liedes, in dem die Romantik am besten sich austönen konnte. Die Lyrik hatte seit Goethe

einen mächtigen Aufschwung genommen; in Nord und Süd hallte der deutsche Dichterwald von herrlichen Liedern wider. Damit war die Grundlage zu einem neuen musikalischen Liederfrühling geschaffen; sein Erwecker war Schubert. Seine Welt ist eine bürgerlich-romantische; seine Werke, in denen er das moderne Lied geschaffen hat, führen die Lyrik ins Drama hinüber.

132. Den Deutschen ist ja die Tonkunst die Kunst der bewegten Innerlichkeit; die Verbindung mit der Dichtkunst hat daher für sie nur dann Sinn und innere Wahrheit, wenn die letztere, wie beim lyrischen Drama, die Darstellung der bewegten Innerlichkeit, im Mittelpunkte steht, weil hier nicht Verstand und Phantasie, sondern das Gemüt in Anspruch genommen werden und der Hörer durch die Verschmelzung der Ton- und Dichtkunst in den Bannkreis der Stimmung gezogen wird. Diese innere Beteiligung an der dem Hörer durch die Musik zu vermittelnden Stimmungswelt muß um so natürlicher und unmittelbarer sein, wenn der Stoff der Handlung dem Hörer vertraut, dem Umkreis seines Lebens und Empfindens entnommen, die Darstellung ein Spiegelbild seines eigenen Lebens und der Inhalt Gegenstand seines eigenen Interesses ist. Deshalb wurde der Stoff der ersten Opern der Welt entnommen, die durch die Reformation und durch Kirche und Schule dem deutschen Volksgemüte erschlossen worden war; es waren biblische Dramen. Es waren nicht die Vorgänge der biblischen Geschichte an und für sich, denen sich das Interesse der Hörer zuwandte, sondern das religiöse Leben, das in ihnen zur Anschauung gebracht wurde. Grunddeutsch war nach Inhalt und Form das deutsche Singspiel, aus dem sich die deutsche komische Oper entwickelt hat; ihm gehört daher auch die Liebe des Volkes. Die Verdeutschung der Oper ist ein Verdienst der Romantiker; sie führten einen Stoff in sie ein, der zum deutschen Gemüt in einem inneren Verhältnis steht, der, weil der Deutsche in ihm sein eigenes Fühlen und Ringen wiedererkennt, sein höchstes Interesse in Anspruch nimmt. In Webers „Freischütz" erhielt Deutschland sein erstes Musikdrama (1821); deutsche Sitte und deutsche Sage, deutsche Liebe, die Schönheiten und der Schauer des deutschen Waldes kamen vereinigt in ihm in Wort und Ton zum Ausdruck. Die Oper wurde neben dem Lied am meisten volkstümlich; sie fand ein leichteres Verständnis als die Werke symphonischer Gattung. Es war daher einer der wichtigsten Wendepunkte in der Entwicklungsgeschichte der Musik, als R. Wagner die von Liszt u. a. in ihren symphonischen Werken verfochtenen Prinzipien in der Oper auf das dramatische Gebiet übertrug; denn dadurch wurden sie dem Volkstümlichen dienstbar gemacht. Schopenhauer hat in seiner Schrift „Die Welt als Wille und Vorstellung" die Musik als Abbild des Willens dargestellt, während alle andern Künste von ihm als Darstellung der Ideen angesehen werden; deshalb ist aber auch nach ihm die Wirkung der Musik soviel mächtiger als die der andern Künste. Diese Auffassung der Musik, besonders in ihrer Verbindung mit dem Drama, wurde für Richard Wagner (1813—1883) von der größten Bedeutung; es ist der dunkle und tyrannische Wille

zur Macht, der in ihm lebt und nach Leben trachtet. In einer eigenartigen Weltanschauung faßte Wagner alle Gedanken über die Einheit des Menschengeschlechts und seiner Entwicklung zu einem einheitlichen Ganzen zusammen; im allgemeinen steht er dabei auf dem Boden des modernen Weltbildes. Mit dem „Fliegenden Holländer" betrat er das Gebiet der Volkssage; der „Tannhäuser" steht halb auf mythischem und halb auf historischem Boden. Immer tiefer drang er nun in die halbverschüttete Welt des alten deutschen Volkstums ein; sein Studium der Geschichte vom Sängerkrieg auf der Wartburg, den er mit der Tannhäusersage verknüpfte, führte ihn zu dem „Lohengrin". Die schweren Mühen und Enttäuschungen des Kampfes um seine Kunst führten Wagner immer mehr zum Pessimismus Schopenhauers; sein Glaube an die Menschen und Menschenliebe verliert sich im Glauben an das Leid in der Welt. Im „Fliegenden Holländer" kommt der wilde Trieb zum Ausdruck, der ihn wie Wagner durch die Länder jagte; daneben steht eine schuldlose Seele, die den unstäten Wanderer durch Liebe bis in den Tod erlöst. Ähnlich ist es im „Tannhäuser"; aber das Bild ist freundlicher geworden, die Liebe tritt mehr in den Vordergrund. Im „Lohengrin" ist der Held kein Nachtdämon, der, wie der Holländer, nach Erlösung ringt; er verlangt von der Welt nichts als Liebe. Schopenhauers Philosophie wurde ihm nun „ein Himmelsgeschenk in seiner Einsamkeit"; was seine persönliche religiöse Erfahrung war, das erweiterte sich nun bei ihm zur Welterfahrung: die Lehre von der Überwindung der Welt durch Aufhebung des Willens zum Leben. Nur mit beispielloser Energie ist es ihm gelungen, den mystisch-asketischen Zug in seiner Kunst zu überwinden und sich aus dem Pessimismus Schopenhauers („Tristan und Isolde") zu retten, um in ihr eine idealistische Weltanschauung mit nationalem und christlichem Gepräge zum Ausdruck zu bringen; das christliche Element bezeichnete er selbst als das Reinmenschliche, da er dieses in der nie versiegenden Kraft der Liebe sah. Die Romantik hatte darauf hingewiesen, daß die heimische Kultur auf der innigen Verbindung des deutschen und christlichen Geistes beruht und alle im Laufe der Geschichte von außen herantretenden Einflüsse dem deutsch-christlichen Kern gegenüber zurücktreten; sie mußte in dieser Form auch im Kunstwerk zum Ausdruck kommen. Diese Aufgabe hat R. Wagner gelöst; im Musikdrama bringt er die heimische Kultur in deutsch-christlichem Gepräge zur Darstellung. Nach seiner Ansicht kommen die Gefühle und Willensregungen nur in Verbindung mit Vorstellungen zum Ausdruck, weshalb die Musik durchs Drama befruchtet werden muß; diese Aufgabe soll das Musikdrama erfüllen. Es soll als Kunstwerk zur Erlösung der auf dem Wege der Entartung sich befindenden Menschheit beitragen, indem es den Willen der Menschen bessern hilft; es soll in dieser Hinsicht auch in der Religion den Kern des Christentums aus den Trümmern der kirchlich-dogmatischen Lehren retten. Es ist der Zwiespalt zwischen Sinnlichem und Geistigem, dem Realen und Idealen, den Goethe im Faust zum Ausdruck bringt, den auch Wagner in seinen Schöpfungen vorführt; er zerreißt

die Brust jedes vollentwickelten Menschen, er bedeutet das tiefe Herzeleid des Genies, die Not, der, nach Rich. Wagners Wort, Flügel entwachsen. Seine Kunstwerke stellen das Ringen nach einer neuen Kultur dar, welche das Sinnliche und Geistige im schönen Bunde zwischen Lebenstrieb und Liebe vereinigt; die Kunst selbst soll zu diesem Ziele hinführen. In dem Suchen nach dem rechten Weg, nach der Lösung der hohen, aber schweren Aufgabe kam er zu Schopenhauer, für dessen Philosophie ihn die trüben Lebenserfahrungen vorbereitet hatten; doch vermag ihn Schopenhauers Pessimismus nicht ganz zu befriedigen, sondern die in Christus verkörperte Menschenliebe erscheint ihm höher als das Mitleid Schopenhauers, als das wahre Vorbild menschlichen Strebens. Aus ihr, welche nur aus dem Kampf mit der Wirklichkeit und aus deren Überwindung hervorgeht, fließen Frieden und Glückseligkeit; für die Wiedergeburt dieser im Christentum geborene, im Laufe der Geschichte verdunkelte Menschenliebe soll die Kunst wirken. Sie soll im Gegensatz zur Gebundenheit der geschichtlichen Religion die tiefste Wahrheit der Religion zur Anschauung bringen; dadurch ist sie imstande, da, wo die Religion im Dogma erstarrt ist, den Kern der Religion zu retten, indem sie die mythischen Symbole, welche die dogmatische Religion als wahr geglaubt haben will, ihrem sinnbildlichen Werte nach erfaßt, um durch ideale Darstellung derselben die in ihnen verborgene tiefe Wahrheit erkennen zu lassen. So bereitet die Kunst die Religion vor; ersetzen soll sie dieselbe nicht. Aber auch diese Wirkung kann sie nur ausüben, wenn sie aus einem wahrhaft religiösen Geist geboren ist; er muß dem Künstler offenbar sein, der in einem Kunstwerk von ihm zeugen will. Im „Ring der Nibelungen" ist das Rheingold das Symbol für alles gierige Streben nach Macht, den Willen zum Leben; der tragische Held ist Wotan, der Gott des ewigen Willens zum Leben, der im „Rheingold" vom bösen Willen getrieben wird, in der „Walküre" seinen eigenen Willen vernichtet, im „Siegfried" vom bösen Dämon befreit und in der „Götterdämmerung" ganz der Welt entrückt wird. In dem „Meistersinger von Nürnberg" ist Hans Sachs wie Wotan der Überwinder; das Werk ist gleichsam eine humoristische Widerspiegelung des Nibelungenrings. Im „Parsifal" verkörpert sich endlich die Liebe in den ritterlichen Dienern des Erbarmens; hier ist Parsifal der Wotan. Wagners Dichtungen sind also aus seinen Lebenserfahrungen, aus seiner Welt- und Lebensanschauung heraus geboren; gerade deshalb ist aber auch jedes seiner Werke eine neue Welt an Wort- und Musikgestaltung, für die der Meister sich in Bayreuth eine Herberge schaffen wollte. Denn die Zeit war für die Auffassung von Wagners Kunst nicht reif; sie war allem Spekulativen und Transzendentalen abgeneigt und fand in „Moleschotts Kreislauf des Lebens" und „Büchners Kraft und Stoff" die ihr zusagende Philosophie. Schopenhauer war zwar auch Modephilosoph geworden, da der Materialismus dem Gemüt nach den Enttäuschungen des Lebens nichts bieten konnte; aber seine positiven Lehren fanden keinen Boden, noch weniger eine Kunst, welche die Arbeit mit der Menschenliebe verband, um damit die Menschen vom Welt-

leid, von der Sinnlichkeit zu erlösen. Deshalb war Wagners Werk den Mißverständnissen und Verunstaltungen ausgesetzt; man wollte aus ihm die gesuchte neue Kunst für das neue Deutsche Reich gestalten. Wagner aber wollte ihr in Bayreuth einen Tempel schaffen, in dem seine Kunst unverfälscht und ohne jede Tendenz zur Darstellung kommen sollte; sie sollte keine andere Aufgabe haben, als auf die Veredelung des Geschmackes und der Sitten zu wirken.

133. Seit der Schweizer Nägeli seine Gesangbildungslehre für Männerchöre herausgegeben hatte (1817), scharten sich überall Sänger aus den bürgerlichen Kreisen zu Gesangvereinen zusammen; Nägelis Gesangbildungslehre hatte aber nicht den erwarteten Erfolg, weil sie auf einer einseitigen Auffassung der Musik beruhte, zu der Pestalozzi Veranlassung gegeben hatte. Dieser sah den Inhalt der Musik nicht im Ton, sondern in der Zeit, die er einnimmt; die starke Betonung des rhythmischen Elements gegenüber dem melodischen und harmonischen führte zu einem leeren Formalismus. Aber der Zeitgeist war der Pflege des Gesanges günstig; man sah in der Kunst des Singens eines der wirksamsten und tiefgreifendsten Mittel der Erziehung und Bildung. Das gegenüber dem Kirchenlied in den Hintergrund gedrängte Volkslied kam infolgedessen wieder zu Ehren und wurde als vollgültiger Lehrgegenstand angesehen; zugleich entwickelte sich eine Literatur über die Kunst des Gesanges und über den Gesangunterricht. Im Volkslied bringt das Volk seine Gefühle zum Ausdruck; es singt von allem, was sein Gemüt bewegt, gibt die Eindrücke von Wald und Heide, Wiese und Aue, Berg und Tal, der Beziehungen des Menschen zum Menschen und zur Gesellschaft wieder. Will ein kunstmäßiges Lied ins Volk eindringen, so muß entweder der Text oder die Melodie leicht faßbar sein; Wort und Weise müssen ein volkstümliches Gepräge haben. Der Dichter des Volksliedes ist auch zugleich sein erster Sänger; er paßte sein Lied einer beliebten Melodie an und sang es danach mit seinen Genossen. Das Singen im Chor, den die volkstümliche Sitte zusammenführte, war charakteristisch für den deutschen Volksgesang; was das Gemüt des Volkes bewegte, sang es. Mit der Weise erst werden dem Worte des Dichters die Flügel gegeben, die es in das Volk hinein- und in die Welt hinausgetragen haben; durch sie wird ihm die eindringliche Kraft verliehen, durch welche es sich im Volksgemüte festsetzt und Wurzel schlägt. Durch die Entwicklung des Kunstliedes wurde die Verschmelzung von Wort und Ton, Text und Musik immer inniger; die innere Einheit beider ist das Ziel, dem diese Entwicklung mit Bewußtsein zustrebt, ohne daß dabei die Eigenart des Künstlers und seiner Zeit verloren geht. Zur Zeit der Aufklärung hatte man für das Volkslied kein Verständnis; man sah in ihm nur Scherz und dummen Spaß. Herder, Bürger und Goethe haben das mit dem Sinken des Volksempfindens nach dem Dreißigjährigen Kriege zerfallene Volkslied wieder zu Ehren gebracht; sie belebten aber bloß das Wort, nicht aber auch zugleich die Weise des Volksliedes. Diese ist nun einmal an die volkstümliche Sitte des freien Chorgesangs gebunden, die in den

Spinnstuben gepflegt wurde; von dem Gesangunterricht der Schule, welcher die Kunstdichtung pflegt, nimmt das Volk wenig mit ins Leben hinein, weil sie meist nicht volkstümlich ist. Das Volkstum ist ein im Wandel der Zeit sich umgestaltender Begriff; es ist entwicklungsfähig und mit ihm daher auch das Volkslied. Das Volk gestaltet infolgedessen die von ihm aufgenommenen Lieder nach seiner jeweiligen Art um; es schaltet nach Inhalt und Form mit der allergrößten Freiheit mit ihnen und läßt sie fallen, wenn sie seinem Wesen nicht mehr entsprechen. Eine scharfe Grenze zwischen Volkslied und Kirchenlied kann es nicht geben, denn beide gehen aus dem Volkstum, dem Fühlen des Volkes hervor; ja, der älteste Liederschatz des deutschen Volkes besteht wesentlich aus gottesdienstlichen Liedern, von denen sich erst allmählich die weltlichen ablösten. Das geistliche Lied, das Kirchenlied, erhielt durch die Reformation einen neuen Inhalt und eine neue Form; für das Volkslied, das weltliche Lied, beginnt erst mit dem 19. Jahrhundert, mit dem Erwachen des nationalen Lebens, eine neue Blüte, die in den siebziger Jahren ihre Höhe erreichte. Anfangs hebt sich, ganz dem Geist der Zeit entsprechend, das völkisch-deutsche, das nationale Fühlen noch nicht besonders hervor, sondern es treten mehr die reinmenschlichen Züge hervor; erst seit 1870 treibt das völkische Fühlen seine Wurzeln tiefer und stehen daher die Lieder, weil sie ganz im Geiste des kämpfenden Volkes gedichtet sind, ganz auf der Höhe, die sie überhaupt in ihrer Zeit erreichen konnten. Daneben entsteht das mundartliche Volkslied; es ist aber fast nur das bayrisch-österreichische und das schwäbische Lied, das auch vom rheinischen und thüringer Bauern gesungen wird (Ufm Bergli'; Wenn's Mailüfterl weht'). In der Form des einfachen Volksliedes, wie es der im 19. Jahrhundert aufblühende Männergesang (Silcher, Erk) gepflegt und entwickelt hat, ist die deutsche Tonkunst eine nationale und soziale Macht im Volke geworden; es wurde der Herold und Vorkämpfer der nationalen Bewegung, die mit den Befreiungskriegen einsetzte. Die Kunstdichtung lieferte zu dieser und in der nachfolgenden Zeit politische Lieder genug; aber nur wenige waren volkstümlich und drangen daher auch nur wenige ins Volk ein (Deutschland, Deutschland über alles; Schleswig-Holstein meerumschlungen; Die Wacht am Rhein). Dagegen wird das wahrempfundene Lied vom Volke sehr begünstigt; es besingt außer der Liebe auch die Heimat, das Vaterhaus, die Mutter und das Kind.

Erklärung und Verdeutschung

der im Text vorkommenden Fremdwörter und philosophischen Ausdrücke.

Absolut = frei von jeder Bestimmung, unbedingt, uneingeschränkt, beziehungslos, in und an sich seiend; Gegensatz: relativ, s. d. Das Absolute = das Unbedingte, das Unbeschränkte, durch seine eigene Natur und Kraft Existierende (Gott). Absolutismus = unumschränkte Macht eines Einzelnen oder einer Körperschaft.

Abstrakt = Bestandteile von Vorstellungen und Begriffen, welche aus ihrem Zusammenhange herausgehoben und festgehalten werden. Gegensatz: konkret, s. d. Abstraktion = Abziehung, Absonderung, Festhalten bestimmter Vorstellungselemente bei Vernachlässigung anderer, die für den Erkenntniszweck gleichgültig sind. Gegensatz: Determination = Feststellen von Beziehungen, welche das Denken an seinen Vorstellungen oder an bereits gegebenen Begriffen antrifft.

Aktivität = Wirkungsfähigkeit, tätiges Hervorbringen; aktuell = wirklich, bedeutsam.

Adäquat = gleichkommend, übereinstimmend, angemessen, entsprechend.

Aesthetik = Lehre vom Schönen; ästhetisch.

Affekt = Gemütsstimmung, Gemütsverfassung; Affektion = Eindruck, Einwirkung.

Agnostizismus = Die Ansicht, daß wir vom eigentlichen Wesen der Welt nichts wissen können.

Alchimie = Goldmacherkunst.

Altruismus = das aus uneigennützigen Beweggründen erfolgende Handeln; Gegensatz: Egoismus, s. d.; altruistisch.

Analogie = Ähnlichkeit; analog = ähnlich.

Analyse = Zergliederung, Auflösung eines im Bewußtsein gegebenen Objektes.

Animalisch = tierisch, aus dem Tierreiche.

Animalismus = Lebenstätigkeit.

Antagonismus = Widerstreit, Zusammenstoß.

Anthropologie = Lehre vom Menschen. anthropozentrisch = Weltanschauung, bei welcher der Mensch im Mittelpunkte steht.

Antisozial = Gegensatz von sozial = Gesellschaft betreffend.

Apologetik = Verteidigungslehre des Christentums; apologetisch = verteidigend.

Apriorität = aus der Vernunft stammend; a priori = vom Früheren. Gegensatz: a posteriori = vom Späteren. Bei Kant ist a priori kein zeitliches Vorhergehen vor der Erfahrung, sondern eine sachlich über alle Erfahrung hinausgehende und durch keine Erfahrung begründete Allgemeinheit und Notwendigkeit der Geltung von Vernunftprinzipien.

Apperzeption = Erfassung eines Bewußtseinsinhaltes mit Hilfe des bereits vorhandenen Bewußtseinsinhaltes. Leibniz, der Begründer der Lehre von der Apperzeption, = bewußte Vorstellung im Gegensatz zu Perzeption = bloße Vorstellung; Herbart = Aufnahme ins Bewußtsein neu eintretender Vorstellungen durch bereits vorhandene; Perzeption = isoliertes, noch nicht im Zusammenhang mit anderen Vorstellungen stehendes Verhalten der Vorstellung; Wundt = Eintritt einer Vorstellung in den Blickpunkt des Bewußtseins, wodurch infolge Zukehrung der Aufmerksamkeit (ein

durch ein eigentümliches Gefühl charakterisierter Zustand) ein psychischer Inhalt zur klaren Auffassung gebracht wird; Perzeption ist bei ihm Eintritt einer Vorstellung in das Blickbild des Bewußtseins, d. h. ins Bewußtsein überhaupt ohne Zukehrung der Aufmerksamkeit.

Askese = Buße, Tugendübung.

Assimilation = Verähnlichung, innige Verschmelzung von Bewußtseinsinhalten.

Assoziation = Verbindung von Bewußtseinsinhalten.

Atheismus = Gottesleugnung; Atheisten.

Atom = das Unteilbare.

Aufklärung = Verbreitung freierer, selbständiger, richtiger Anschauungen in bezug auf theoretisch-praktische Fragen, besonders über Gott, Welt und Seele.

Autobiographie = eigene Lebensbeschreibung.

Autonomie Selbstgesetzgebung der Vernunft. Gegensatz: Heteronomie; autonom.

Autopsie = Selbstbeobachtung, eigene Betrachtung der Dinge.

Autorität = Ansehen, Würde; autoritativ.

Axiom = Grundsatz.

Biogenetisches Grundgesetz = die individuelle Entwicklung (Ontogenie) ist eine abgekürzte Wiederholung der Gattungsentwicklung (Philogenie).

Biologie = Lebenslehre; Wissenschaft von den Formen und Gesetzen des organischen Lebens.

Charakter = durch Erziehung, Lebensschicksal und angeborene Eigenschaften ausgeprägte Persönlichkeit des Wollenden.

Chaotisch = formlos, roh, ungestaltet, ungeordnet.

Deduktion = Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen durch Schlüsse; Gegensatz: Induktion = Ableitung des Allgemeinen aus dem Einzelnen.

Deismus = Vernunftreligion; Deisten = Anhänger der Vernunftreligion, Freidenker; Verwerfung jeder übernatürlichen Offenbarung und, im Gegensatz zum Theismus, der Persönlichkeit Gottes; Gott als Weltseele (Weltkraft) wirkt in der Welt, während beim Pantheismus Gott und Welt identisch (einerlei) sind.

Determinismus = notwendige Bestimmtheit des menschlichen Willens in allen seinen Äußerungen durch bewußte oder unbewußte, äußere oder innere Ursachen; Gegensatz: Indeterminismus = völlige Unabhängigkeit des menschlichen Willens von allen Motiven (absoluter I.) oder von äußeren Motiven (psychologischer I., der Wille ist dann in letzter Linie von inneren Motiven abhängig, die in der ganzen Persönlichkeit des Wollenden ihre Grundlage haben).

Divinatorisch = ahnend, ahnungsvoll, vermutend.

Dogmen = begrifflich formulierte und für die Lehre geeignete Glaubenssätze, welche die Erkenntnis Gottes, der Welt und das Verhalten göttlicher Heilsveranstaltungen zu ihrem Inhalte haben. Dogmatismus = unkritische, ohne Prüfung der Erkenntnisfähigkeiten und -grenzen über das Wesen der Dinge usw. aufgestellte Behauptungen.

Dualismus = Lehre von zwei, die Welt und den Menschen zusammensetzenden Prinzipien als grundverschiedene Wesenheiten (Geist und Stoff, Seele und Leib); Gegensatz: Monismus = Lehre von der Existenz nur einer Wesenheit (körperlich = Materialismus; geistig = Spiritualismus), einheitliche Aufstellung der Gesamtnatur (Henismus, Pantheismus).

Egoismus = Betonen und Behaupten des eigenen Ichs samt seinen Interessen (Selbstliebe), selbst mit Hintansetzung oder gar Verletzung fremder; Selbstsucht; Gegensatz: Altruismus (s. d.).

Eklektizismus = Verarbeitung des in verschiedenen philosophischen Systemen für wahr und wertvoll Gehaltenen in mehr oder weniger selbständiger Weise zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung (Eklektiker).

Empfindung = die durch äußeren oder inneren Reiz im Gehirn hervorgerufene psychische (seelische) Erscheinung (Zustände), welche sich nicht in einfachere Bestandteile zerlegen läßt; die reine Empfindung ist nur eine Abstraktion von den Vorstellungen, in denen sie vorkommt, und den Gefühlen, mit denen sie verbunden ist.

Empirismus = Ableitung der Gesamterkenntnis nach Inhalt und Form von der Erfahrung (auf Wahrnehmung beruhende, unmittelbare Erkenntnis; äußere (objektive, von den Dingen herrührende) und innere (subjektive, auf innerem Erleben beruhende Erfahrung), der Sinnesempfindung (Sensualismus); Gegensatz: Rationalismus = Ableitung aller Erkenntnis aus der Vernunft, dem begrifflichen Denken.

Enzyklopädisten = die an der Herausgabe der „Enzyklopädie", des die wissenschaftlichen Begriffe in aufklärerischer Weise behandelnden Werkes (1751—1772), beteiligten Schriftsteller.

Energie = Kraft ohne Rücksicht auf ihren Ursprung; spezifische Energie = die jedem Sinne eigentümliche Erregungsweise resp. die nur dem betreffenden Organe eigentümliche und mit keiner Empfindung eines anderen Organs vergleichbare Beschaffenheit der durch einen Reiz hervorgerufenen Empfindung, welche von der Beschaffenheit der physikalischen Sinnesreize und der durch die Anpassung an diese Reize entstehenden Eigentümlichkeit der Aufnahmapparate abhängt.

Entwicklung = allmählige Darlegung (Darstellung) des Wesens der Dinge und Begriffe nach Inhalt und Umfang.

Erfahrung s. Empirismus (Empirie).

Erkenntnistheorie = Wissenschaft von den Gesetzen des Erkennens und der Bedeutung der durch das Denken gewonnenen allgemeinen Begriffe, Untersuchung der Formen und Verhältnisse des Denkens nach ihren Voraussetzungen und ihrem Wesen, der Tragweite und Grenzen des Erkennens.

Ethik = Wissenschaft vom sittlichen Wollen und Handeln.

Eudämonismus = Bestimmung der Glückseligkeit als Endzweck des sittlichen Handelns.

Evolution = Entwicklung vom Niederen zum Höheren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren; s. Entwicklung.

Exakt = wissenschaftlich genau, durch quantitative Bestimmung der Beziehung der Gegenstände.

Exegese = Auslegung, Erklärung.

Experiment = willkürliche, planmäßige Beobachtung unter künstlich hergestellten Bedingungen.

Ferment = Gärungsmittel.

Feudalismus (Feudalsystem) = Organisation der Staatsgewalt durch den Adel ohne Mitwirkung des Volkes.

Formalismus = Verlegung des Wesens einer Sache in ihre Form, Betonung des Formalen (zur Form Gehörigen) gegenüber dem Inhalte, dem Materiellen.

Freidenker s. Deisten.

Friktion = Reibung.

Funktion = in bestimmter Form ausgeübte Tätigkeit.

Genetisch = aus der Entstehung oder Entwicklung abgeleitet.

Geschichtsphilosophie = Reflexion über die Gesetzmäßigkeit und den Zweck der geschichtlichen Entwicklung.

Gnostizismus = Lehre der Gnostiker (Geheimwisser).

Graduell = grad-, stufenweise.

Hedonismus = niedrigste Form des Eudämonismus (s. d.), welche den Sinnengenuß als das höchste Glück ansieht.

Heliozentrisch = auf den Mittelpunkt der Sonne bezüglich; Gegensatz: geozentrisch = auf den Mittelpunkt der Erde bezüglich.

Hierarchie = Priesterherrschaft.

Humanismus (Humanisten) = wissenschaftliche Richtung der Renaissance (Wiedererweckung der alten griech.-röm. Bildung und Kunst in der Mitte des 15. bis Anfang des 17. Jahrhunderts), deren Zweck Befreiung von der Einseitigkeit und Beschränkung des mittelalterlichen Denkens und Erringung einer allgemeinmenschlichen (humanen) Bildung durch das Studium der griechischen und römischen Literatur war.

Hypothese = Voraussetzung, Annahme, Bedingung, Behauptung, deren Gültigkeit von der Gültigkeit anderer Annahmen ꝛc. abhängt und eine Erklärung einer Erscheinung zum Zwecke hat; versuchsweise, vorläufige Annahmen auf Grund von Tatsachen, die noch nicht bewiesen werden können, aber zur Erklärung der Tatsachen dienen.

Idealismus (Ideal, Idealist) = Lehre von den Ideen, die (als Vorstellungen, Gedanken, Vernunftbegriffe, über die Erfahrung hinausgehende Begriffe) als

das wahrhaft Wirkliche angesehen werden; s. Realismus.
Identität = Dieselbigkeit, Einerleisein; identisch, identifiziert.
Idol = Trugbild.
Illusion = im unter im Einflusse einer äußerst lebhaften Reproduktion falsch gedeutete Wahrnehmung.
Immanent = im Gegenstand, im Begriff, in der Erfahrung bleibend; Gegensatz: transzendent = über die Erfahrung hinaus, jenseits aller Erfahrung; transzendental = vor aller Erfahrung (s. a priori).
Immaterialität = Stofflosigkeit, Unkörperlichkeit (immateriell).
Indeterminismus = s. Determinismus.
Individualismus = Betonung des Eigenwertes des Individuums, des Wirkens der (großen) Individuen; Gegensatz: = Kollektivismus = Abhängigkeit des Einzelnen von der Gesamtheit, vom Zeitgeist, und Sozialismus = Lehre von der Gesellschaft.
Individualität (Individuum) = das ein Wesen vom anderen Unterscheidende, ihm Eigentümliche, die Einzelpersönlichkeit; individualistisch.
Induktion = s. Deduktion; induktiv
Index Verzeichnis (verbotener Bücher).
Implizite = mitenbegriffen, eingeschlossen
Imponderabilien = Unwägbares.
Inkongruenz = Unschicklichkeit: inkongruent = unpassend.
Inspiriert = eingehaucht, eingeflößt.
Intellektuell (Intellektualismus) = geistig, auf das Wissen, die Erkenntnis sich beziehend; Intelligenz = der Intellekt in seiner Wirksamkeit; intelligibel = denkbar, bloß durch den Intellekt erfaßbar.
Intensität = Spannungsgrad, Stärke.
Intention = Absicht, Vorhaben, Wille.
Interpretation = Auslegung, Erklärung, Übersetzung.
Intuition = unmittelbares Erfassen durch bloßes Anschauen.
Kategorie = Grundformen der Gedanken, des Seienden, Stammbegriffe, unter welche alle Gegenstände der Erfahrung, sofern sie gedacht werden, fallen.
Kausal = Zusammenhang von Ursache und Wirkung (Kausalität).
Klassizismus = Inhalt klassischer Werke, von Meisterwerken, mustergültige Darstellung.
Kompendium (Kompendien) = Handbuch, in dem die Wissenschaft nach ihrem Hauptinhalte behandelt wird.
Komplex = zusammengefaßt.
Kompensation = Ausgleichung.
Kontraktion = Zusammenziehung.
Konventionell = herkömmlich.
Korrektiv = Besserungsmittel.
Konkret = auf Anschauung beruhend s. abstrakt.
Kosmopolitismus = Weltbürgertum; Kosmopoliten.
Kriterien = Unterscheidungszeichen.
Kritizismus = philosophische Richtung, welche die Theorie des Erkennens zur Grundlage hat, Verfahren des Nachweises der logischen Motive unseres Erkennens.
Legalität = Gesetzmäßigkeit.
Logik = Wissenschaft von den Gesetzen des Denkens und Erkennens.
Magie = Zauberei, Schwarzkunst.
Manifestation = Eröffnung, Kundgebung.
Materialismus = Weltanschauung, welche die Materie (Stoff) als Grundursache aller, auch der psychischen Erscheinungen ansieht; s. Monismus und Dualismus.
Maxime = Grundsatz, Regel.
Mechanisch (Mechanismus) = s. organisch.
Metamorphosenlehre = Verwandlungslehre.
Metaphysik = Versuch einer mit wissenschaftlichen Mitteln auf Grundlage der Einzelwissenschaften aufgebauten, die Bedeutung der Dinge und ihres Zusammenhanges begrifflich deutenden Weltanschauung; metaphysisch.
Milieu = Umwelt, Lebenskreis.
Modifikation = Zustandsänderung.
Monismus s. Dualismus; monistisch.
Moralphilosophie = Sittenforschung.
Motive = Bestimmungsgrund des Willens.
Mystik (Mystizismus) = philosophisch-religiöses Bestreben, durch Erhebung über alles Sinnliche und Begriffliche unmittelbares, gefühlsmäßiges Anschauen, durch liebendes Sichversenken des Gemütes der höchsten Wahrheiten, der Erkenntnis des Göttlichen und damit des Besitzes der Seligkeit teil-

haftig zu werden: mystisch = unbegreiflich, übervernünftig, geheimnisvoll.

Naturalismus = Auffassung des geistigen Geschehens als Naturprozeß oder doch unmittelbare Fortsetzung desselben; Gegensatz: Supernaturalismus (Supranaturalismus) = Glaube an Übernatürliches, an übernatürliche Prinzipien und Ableitung des Gegebenen aus denselben.

Naturphilosophie = einheitliche Deutung und Zusammenfassung der allgemeinen, von den Naturwissenschaften dargebotenen Erkenntnisse, Wissenschaft von dem Wesen und Werden der Welt.

Objekt = Gegenstand, Außending, Inhalt des Vorstellens oder Denkens, Richtungsziel des Wollens; objektiv, Objektivität = auf das O. beziehend; Gegensatz: Subjekt = Träger der seelischen Erlebnisse und des Erkennens; subjektiv, Subjektivität = auf das Subjekt bezüglich, von ihm abhängig, durch es bedingt.

Optimismus = Ansicht, daß die Welt und ihre Einrichtung durchaus gut oder doch die beste der möglichen Welten ist; Gegensatz: Pessimismus = Ansicht, daß die Welt schlecht oder doch die schlechteste der möglichen Welten ist.

Organisch = zu einer lebendigen Einheit verbunden, von innen bewegt; Gegensatz: mechanisch = bloß durch Druck und Stoß der Körper, unbewußt und zwecklos vor sich gehend; Organismus = lebendiges, zweckmäßiges Wesen; Mechanismus = bloß äußerlich zu einem Ganzen verbundene Teile.

Originell = ursprünglich, eigentümlich.

Orthodox = streng-, recht-, altgläubig.

Paläontologie = Versteinerungskunde.

Pantheismus = s. Deismus.

Pathetisch = feierlich, würdevoll, leidenschaftlich.

Perfektibilität = unbegrenzte Vervollkommnungsfähigkeit.

Perzeption s. Apperzeption.

Pessimismus s. Optimismus.

Phänomen = auffallende Erscheinung.

Phlogiston = das den brennbaren Körpern Gemeinsame, welches ihnen Entzündbarkeit und Brennbarkeit verleiht.

Polyhistor = Vielwisser.

Polytheist = Verehrer vieler Götter.

Populärphilosophie = volkstümliche Philosophie z. B. der Aufklärung.

Positivismus = Weltanschauung, die vom Gegebenen (Positiven) aus- und nicht darüber hinausgeht.

Potenzen = Mächte, Leistungsfähigkeiten.

Präexistenz = Vorhersein.

Präformiert = vorgebildet.

Primat = erste Stelle, Vorrang.

Prinzip = Ausgangspunkt, Voraussetzung, Grund.

Produktion (Produktivität) = Erzeugung.

Psychophysik = Lehre von den Beziehungen zwischen Leib und Seele (physiologische Psychologie).

Psychophysisches Gesetz = das von Weber und Fechner aufgestellte Gesetz über die Beziehungen zwischen Reiz und Empfindung.

Rationalismus = s. Empirismus.

Reaktion = Gegenhandlung, Rückwirkung.

Realismus = Anerkennung einer vom Erkennen durchaus unabhängigen Existenz der Außenwelt; s. Idealismus.

Realität = Wirklichkeit.

Reflexion = die auf die eigene Bewußtseinstätigkeit gerichtete Aufmerksamkeit; Denken, Vergleichung, Bestimmung und Verknüpfung der Vorstellungen.

Regeneration = Wiedererzeugung, Wiedergeburt.

Relativ = der Beziehung nach, in Abhängigkeit von einem andern, von einem bestimmten Standpunkte aus; Relativität.

Religionsphilosophie = Wissenschaft vom Wesen, der psychologischen Entstehung, Entwicklung und Bedeutung der Religion.

Renaissance = s. Humanismus.

Resignation = Verzichtleistung, Ergebung, Entsagung.

Rezeptivität = Empfänglichkeit, Aufnehmbarkeit.

Scholastik = Schul- und Kirchenphilosophie des Mittelalters.

Scienz = Wissenschaft, Kenntnis.

Sensualismus = s. Empirismus; sensual.

Sozial = s. Individualismus.

Soziologie = Gesellschaftswissenschaft, Wissenschaft von den Bedingungen und der Gesetzmäßigkeit der Gemeinschaft.

Spontaneität = Selbstbestimmung, Freiwilligkeit.

Spekulation = denkende Betrachtung; Erforschung eines die gemeine Erfahrung übersteigenden Erkenntnisinhaltes; spekulativ.
Statik = Gleichgewichtslehre.
Subjekt = s. Objekt; subjektiv.
Substanz = das Beharrende gegenüber den wechselnden Eigenschaften.
Substituiert = unterschieben, einsetzen.
Supranaturalismus (Supernaturalismus = s. Naturalismus).
Sympathie = Mitleiden, Zuneigung.
Synoptiker = die drei ersten Evangelien.
Synthese = Verbindung, Verknüpfung, Vereinigung einer Vielheit zu einem Ganzen.
System = Zusammenstellung, Anordnung, Ganzes.
Teleologie = Lehre vom Zweck, von der Zweckmäßigkeit des Geschehens; teleologisch.
Terminologie = Kunstsprache.
Theismus = s. Deismus.
Theorie = wissenschaftliche Erklärung, Lehre; theoretisch = auf das bloße Erkennen bezüglich, in der Erkenntnis.
Tradition = mündliche Überlieferung.
Transszendent (transszendental) = s. immanent.
Trinität = Dreieinigkeit, Dreifaltigkeit.
Trivial (Trivialität) = allgemein bekannt, alltäglich.
Ultramontanismus = Lehre und Grundsätze der Ultramontanen = der Verteidiger der unumschränkten kirchlichen Gewalt und Unfehlbarkeit des Papstes.
Utilitarismus (Utilismus) = Nützlichkeitsprinzip.
Voluntarismus = das Wesen des Wirklichen, des Seelenlebens ist der Wille.
Zivilisation = Herrschaft des Menschen über die Natur (außen und innen).

Literatur

zum weiteren Studium, zugleich Verzeichnis der Quellen.

I.

1. Die Kultur der Gegenwart, herausg. von **P. Hinneberg** I, 1. Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart.
2. **Stockhausen**, Das deutsche Jahrhundert in Einzelschriften I u. II.
3. **Krämer**, das 19. Jahrhundert. 4 Bde.
4. **Meyer**, Das deutsche Volkstum I u. II.
5. **Dr. Stein**, An der Wende des Jahrhunderts.
6. **Dr. Ziegler**, Die geistigen und sozialen Strömungen im 19. Jahrhundert.
7. **Dr. Rein**, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 7 Bde.
8. **Heman**, Geschichte der neueren Pädagogik.

II.

1. **Dannemann**, Grundriß einer Geschichte der Naturwissenschaften I u. II.
2. **Kohler**, An der Wende des Jahrhunderts (Rückblick auf die Fortschritte der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert).
3. **Günther**, Geschichte der anorganischen Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert (inkl. Erdkunde).
4. **Müller**, Geschichte der organischen Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert.
5. **Heydweiler**, Die Entwicklung der Physik im 19. Jahrhundert.
6. **Krämer**, Weltall und Menschheit. 4 Bde.
7. **Günther**, A. v. Humboldt u. L. v. Buch.
8. **Dr. Friedländer**, J. Rob. Mayer.
9. **Königsberger**, G. v. Helmholtz I—III.
10. **D. Reiner**, G. v. Helmholtz.
11. **Kohut**, J. v. Liebig.
12. **W. Haack**, K. E. v. Bär.
13. **Lublinsky**, Ch. Darwin, eine Apologie und eine Kritik.
14. **Bölsche**, Ch. Darwin.
15. **Reiner**, Darwin und seine Lehre.

III.

1. **Günther**, Geschichte der Erdkunde.
2. **Hettner**, Die Entwicklung der Geographie im 19. Jahrhundert.
3. **Richthofen**, Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie.
4. **Wisotzki**, Zeitströmungen (Geographie).
5. **Marthe**, Was bedeutet K. Ritter für die Geographie.
6. **Deutsch**, Das Verhältnis K. Ritters zu Pestalozzi und seinen Jüngern.

IV.

1. **O. Lorenz**, Die Geschichtswissenschaft in ihren Hauptrichtungen und Aufgaben. 2 Bde.
2. **Schäfer**, Geschichte und Kulturgeschichte.
3. **Gothein**, Die Aufgaben der Kulturgeschichte.
4. **Flügel**, Idealismus und Materialismus in der Geschichte (Z. f. Ph. u. P. IV, V).
5. **Überweg**, Schiller als Historiker und Philosoph.
6. **Dove**, L. v. Ranke.
7. **Guglia**, L. v. Rankes Leben und Werke.
8. **Ritter**, Ranke, seine Geistesentwicklung und Geschichtschreibung.
9. **Steinhausen**, Freytag, Burckhardt, Riehl und ihre Auffassung der Kulturgeschichte (Neue Jahrbücher f. d. klass. Altertum, 1898).
10. **Seiler**, G. Freytag.
11. **Simonsfeld**, Riehl als Kulturhistoriker.
12. **Woltmann**, Der historische Materialismus.

V.

1. **Paul**, Geschichte der germanischen Philologie.
2. **Franke**, Die Gebrüder Grimm.
3. **Sahr**, Das deutsche Volkslied.
4. **Brunnier**, Das deutsche Volkslied.

VI.

1. **Heinrich**, Die moderne physiologische Psychologie.
2. **E. v. Hartmann**, Die moderne Psychologie.
3. **Stern**, Die psychologische Arbeit des 19. Jahrhunderts (Zeitschr. f. päd. Psychologie).
4. **Sachs**, Die Entwicklung der Gehirnpsychologie im 19. Jahrhundert (Ztsch. f. päd. Psychologie III).

VII.

1. **Loris**, Die Soziologie, ihre Aufgaben, ihre Schule und ihre neuesten Fortschritte.
2. **Quarz**, Zur Geschichte und Entwicklung der organischen Methode in der Soziologie.
3. **Dr. Christ**, Die Wissenschaft der Ethik im 19. Jahrhundert (Schweiz. päd. Zeitschr. XI, 2).
4. **Dr. Barth**, Die Philosophie der Geschichte der Soziologie. I.

VIII.

1. **Seeberg**, Die Kirche Deutschlands im 19. Jahrhundert.
2. **Braasch**, Die religiösen Strömungen der Gegenwart.
3. **Löwenberg**, Die religiösen Bewegungen im 19. Jahrhundert.
4. **Hase**, Die psychologische Begründung der religiösen Weltanschauung im 19. Jahrhundert.
5. **Pfleiderer**, Die Entwicklung der protestantischen Theologie in Deutschland seit Kant.
6. **Vorländer**, Kant, die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft.
7. **Sell**, Die Religion unserer Klassiker (Lessing, Herder, Schiller, Goethe).
8. **Baumgarten**, Herders Lebenswerk und die religiösen Fragen der Gegenwart.
9. **Geyer**, Herder und die deutschchristliche Gegenwart.
10. **Schwarz**, Schleiermachers Reden „Über die Religion".
11. **Otto**, Schleiermachers Reden „Über die Religion"; mit Übersichten, Vor- und Nachwort.
12. **Horrüs**, D. Fr. Strauß.
13. **Ed**, D. Fr. Strauß.
14. **Thilötter**, Darstellung und Beurteilung der Theologie Ritschls.
15. **Flügel**, Ritschls philosophische und theologische Ansichten.
16. **Köster**, Worin besteht die bleibende Bedeutung Ritschls für die protestantische Theologie?
17. **Weinel**, Jesus im 19. Jahrhundert.
18. **Fries-Sterzel**, Moderne Darstellungen der Geschichte Israels.
19. **A. Meyer**, Die moderne Forschung über die Geschichte des Urchristentums.
20. **Schmiedel**, Die Hauptprobleme in der Leben-Jesu-Forschung.

IX.

1. **A. Vogel**, Überblick über die Geschichte der Philosophie II.
2. **Vorländer**, Geschichte der Philosophie II.
3. **Höffding**, Geschichte der Philosophie I u. II.
4. **Gramzow**, Geschichte der Philosophie seit Kant.
5. **Windelband**, Geschichte der Philosophie.
6. **Lange**, Geschichte des Materialismus. II Bd.
7. **Windelband**, Geschichte der neueren Philosophie. II Bd.
8. **Dr. Siebert**, Geschichte der neueren deutschen Philosophie seit Hegel.
9. **Eucken**, Die Lebensanschauungen der großen Denker.
10. **Steiner**, Welt- und Lebensanschauungen im 19. Jahrhundert I u. II.
11. **Braasch**, Die Philosophie der Gegenwart, ihre Richtungen und ihre Hauptvertreter.
12. **Braasch**, Gesammelte Essays und Charakterköpfe zur neueren Philosophie und Literatur.
13. **Busse**, Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit.
14. **Schmidt**, Der Kampf der Weltanschauungen.
15. **Kronenberg**, Moderne Philosophen.
16. **Schellwien**, Der Geist der neueren Philosophie.
17. **Külpe**, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland.

18. **Dr. Th. Ziegler**, Individualismus und Sozialismus im Geistesleben des 19. Jahrhunderts.
19. **Kretzschmar**, Lessing und die Aufklärung.
20. **Dr. Benrubi.** Rousseaus ethisches Ideal.
21. **Fritzsch**, E. Ch. Trapp.
22. **Im. Kant** von A. Hoffmann.
23. **Kronenberg**, Im. Kant.
24. **Paulsen**, Im. Kant.
25. **Simmel**, Kant.
26. **Apel**, Im. Kant; ein Bild seines Lebens und Denkens.
27. **Richter**, Kant, Aussprüche.
28. **Messer**, Kritik der reinen Vernunft von Im. Kant.
29. **Valentiner**, Im. Kants Kritik der reinen Vernunft.
30. **Mellin-Goldschmidt**, Marginalien und Register zu Kants Kritik der reinen Vernunft.
31. **Romundt**, Kants Kritik der reinen Vernunft.
32. **Dr. Tenning**, Beitrag zur Darstellung und Kritik der moralischen Bildungslehre Kants.
33. **Bode**, Kants Lehre von den Grenzen der menschlichen Erkenntnis.
34. **Baumann**, Anti-Kant.
35. **Korell**, Die Grundzüge der Kantschen und physiologischen Erkenntnistheorie.
36. **Goldfriedrich**, Kants Ästhetik.
37. **Vorländer**, Kants Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft.
38. **Bürkner**, Herder.
39. **Kühnemann-Meyer**, Einleitungen zu Herders Werken (Deutsche Nationalliteratur).
40. **Schmidt**, Herders pantheistische Weltanschauung.
41. **Schmid**, Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.
42. **Kühnemann**, Herder.
43. **Keller**, Herder und die Kulturgesellschaften des Humanismus.
44. **Landenberger**, Herder.
45. **Meyer-Benfey**, Herder und Kant.
46. **v. d. Leyen**, Herders Ideen.
47. **Kronenberg**, Herders Philosophie nach ihrem Entwicklungsgange und ihrer historischen Stellung.
48. **Witkowski**, Goethe.
49. **Heinemann**, Goethe.
50. Einleitungen zur **deutschen Nationalliteratur.**
51. **Meyer**, Goethe.
52. **Siebeck**, Goethes Lebensanschauung.
53. **Ed**, Goethes Lebensanschauung.
54. **Heynacher**, Goethes Philosophie.
55. **Steiner**, Goethes Weltanschauung.
56. **Harnack**, Goethe auf der Höhe seiner Vollendung.
57. **Wünsche**, Goethe als Naturfreund und Naturforscher.
58. **Saitschick**, Goethes Charakter.
59. **Erst**, Goethes Religion.
60. **Bode**, Goethes Ästhetik.
61. **Bode**, Goethes Lebenskunst.
62. **Bode**, Goethes bester Rat.
63. **Vogel**, Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zu Religion und religiös-kirchlichen Fragen.
64. **Sell**, Goethes Stellung zu Religion und Christentum.
65. **Petsch**, Vorträge über Goethes Faust.
66. **Geist**, Wie führt Goethe sein titanisches Faustproblem, das Bild seines eigenen Lebenskampfes, vollkommen einheitlich durch?
67. **Achelis**, Grundzüge der Lyrik Goethes.
68. **Wychgram**, Schiller.
69. **Harnack**, Schiller.
70. **Berger**, Schiller.
71. **Bellermann**, Schiller.
72. **Kühnemann**, Schiller.
73. **Ziegler**, Schiller.
74. **Kühnemann**, Schillers philosophische Schriften.
75. **Vaihinger** und **Vauch**, Schiller als Philosoph.
76. **Geyer**, Schillers ästhetisch-sittliche Weltanschauung I u. II.
77. **Volkmann**, Schillers Psychologie.
78. **Daheim**, Schillers Seelenlehre.
79. **Petsch**, Freiheit und Notwendigkeit in Schillers Dramen.
80. **Dr. Geil**, System von Schillers Ethik.
81. **Dr. Geil**, Schillers Ethik und ihr Verhältnis zu der Kantschen.
82. **Liebrecht**, Schillers Verhältnis zu Kants ethischer Weltansicht.
83. **Dr. Keller**, Schillers Stellung in der Entwicklungsgeschichte des Humanismus.
84. **Nerrlich**, J. Paul und seine Zeitgenossen.
85. **Nerrlich**, J. Paul, sein Leben und seine Werke.
86. **J. Müller**, Die Seelenlehre J. Pauls.
87. **J. Müller**, J. Paul und seine Bedeutung für die Gegenwart.

88. **Dr. Fuchs**, Vom Werden dreier Denker (Fichte, Schelling, Schleiermacher).
89. **Rieß**, J. G. Fichte, Evangelium der Freiheit.
90. **Medicus**, J. G. Fichte.
91. **Koeber**, Die Grundprinzipien der Schellingschen Naturphilosophie.
92. **v. Leonhardi**, Fr. Krauses Leben und Lehre, herausgegeben von Dr. Hohlfeld und Dr. Wünsche.
93. **Geyer**, Schleiermachers Psychologie nach den Quellen.
94. **Bossert**, Schopenhauer als Mensch und Philosoph; deutsch von Norden.
95. **Möbius**, Schopenhauer.
96. **H. Richter**, Schopenhauer.
97. **Böttger**, Das Grundproblem von Schopenhauers Philosophie.
98. **Damm**, Schopenhauers Ethik im Verhältnis zu seiner Erkenntnislehre und Metaphysik.
99. **O. Gramzow**, E. F. Beneke's Leben und Philosophie.
100. **Hauffe**, Benekes Psychologie als Naturwissenschaft.
101. **Dreßler**, Kurze Charakteristik der sämtlichen Werke Benekes (Pädag. XII, 409).
102. **Th. Kühn**, Die Sittenlehre Benekes.
103. **Dr. Friedrich**, Fr. E. Beneke.
104. **Schmeding**, Zum hundertsten Geburtstage Benekes.
105. **Herbarts** bedeutendste Schriften I.
106. **Kinkel**, Herbart, sein Leben und seine Philosophie.
107. **Moosherr**, Herbarts Metaphysik.
108. **Felsch**, Erläuterungen zu Herbarts Ethik.
109. **Schupp**, Die Grundbegriffe der Psychologie Herbarts in ihrem empirischen und metaphysischen Zusammenhang.
110. **Ziehen**, Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie.
111. **Dr. Hintz**, Herbarts Bedeutung für die Psychologie.
112. **Schwertfeger**, Ziehen über Herbarts Psychologie (Jahrbuch f. wiss. Pädag. Bd. 33).
113. **Ostermann**, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen.
114. **Dr. Just**, Die Fortbildung der Kantschen Ethik durch Herbart.
115. **Dittes**, Die Psychologie Herbarts; — Die Ethik Herbarts (Pädag. VII, 505, 513).
116. **Thilo und Flügel**, Dittes über die praktische und theoretische Philosophie Herbarts.

X.

1. **Lublinsky**, Literatur und Gesellschaft im 19. Jahrhundert I—IV.
2. **A. Bartels**, Geschichte der deutschen Literatur I u. II.
3. **Borinski**, Geschichte der deutschen Literatur II.
4. **J. Hart**, Geschichte der Weltliteratur II.
5. **K. Bartel** und **M. Borberg**, Die deutsche Nationalliteratur der Neuzeit.
5. **A. Bartels**, Die deutsche Dichtung der Gegenwart.
7. **Goethe**, Schiller, s. o.
8. **M. Joachim**, Die Weltanschauung der Romantik.
9. **Werner**, Hebbel, sein Leben und sein Wirken.
10. **Schennert**, Der Pantragismus als System der Weltanschauung und Ästhetik Hebbels dargestellt.
11. **Gregory**, Die Tragödie Hebbels nach ihrem Ideengehalt.
12. **Witkowski**, Das deutsche Drama des 19. Jahrhunderts.
13. **H. Mielke**, Der deutsche Roman des 19. Jahrhunderts.
14. **Dr. M. Schmid**, Kunstgeschichte (nebst Geschichte der Musik und Oper von Dr. Sherwood).
15. **Dr. Haak**, Die Kunst im 19. Jahrhundert.
16. **Rosner**, Die dekorative Kunst im 19. Jahrhundert.
17. **Dr. Graf**, Deutsche Musik.
18. **Bruinier**, Das deutsche Volkslied.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, herausgegeben von Flügel und Rein (Z. f. Ph. u. P.).
Pädagogium von Dittes.
Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik.

Die Pädagogik als Wissenschaft

von Pestalozzi bis zur Gegenwart

in

ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben dargestellt

von

H. Scherer
Schulrat

II. Abteilung

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Inhalt der II. Abteilung.

2. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik.

	Seite
1. Wissenschaftliche Pädagogik	1
2. Pestalozzi	2
Abendstunden eines Einsiedlers	6
Lienhard und Gertrud	7
Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts	9
Auffindung der Idee der Elementarbildung	11
Wie Gertrud ihre Kinder lehrt	14
Buch der Mutter	15
Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend — Rede über die Elementarbildung	16
Aufgabe und Ziel der Elementarbildung	17
Methode	19
Elementarbildung des Hauses	21
Elementarbildung der Schule	21
Unterricht	23
Unterrichtsmethode, Unterrichtsform	24
Lehrgang	25
Anschauung	25
Begriff	26
Sprachkraft und Sprache	28
Form — Meß-, Zeichen- und Schreibkunst	30
Zahl — Rechenkunst	30
Naturgeschichte und Naturlehre, Geographie, Geschichte und Menschenkunde	31
Kunstbildung	32
Religions- und Sittenunterricht	33
Pestalozzi in seinem Wesen.	34
Pestalozzis Auffassung der Menschennatur und ihrer Bestimmung	36
Ziel der Erziehung	38
Unterricht	42
Unterrichtsgang	43
Methode des Unterrichts — Anschauung	44
Elementarmittel des Unterrichts	47
Technische Bildung	51
Organisation der Erziehung	53
Einfluß Pestalozzis	54
Comenius und Pestalozzi	56
Rousseau und Pestalozzi	59
Philanthropen und Pestalozzi	63
Rochow und Pestalozzi	66
Kant und Pestalozzi	68
Niederer und Pestalozzi	68
3. Der Kritizismus in der Pädagogik	69
4. Kants Pädagogik	69
Kant und die Philanthropen	79
Kant und Pestalozzi	79
5. Der Neuhumanismus in der Pädagogik	80
6. Herders Pädagogik	82
Herder und Rousseau	93
Herder und Pestalozzi	94
7. Goethes Pädagogik	94
Goethe und Rousseau	104
8. Schillers Pädagogik	104
Goethe und Schiller	112
9. J. Pauls Pädagogik	113
J. Paul und Herder	120
10. Die Pädagogik des Idealismus	120
11. Fichtes Pädagogik	121
Fichte und Pestalozzi	129
12. Hegels Pädagogik	131
13. Die Pädagogik von Rosenkranz	134
Rosenkranz und Hegel	136
14. Die Pädagogik von Krause	136
Krause und Pestalozzi	141
15. Die Pädagogik der Romantik	142
16. Schleiermachers Pädagogik	142

	Seite
Schleiermacher und seine Zeitgenossen	157
Pestalozzi und Schleiermacher	158
Verhältnis der individuellen zur sozialen Erziehung	159
17. Der pädagogische Realismus	163
18. Schopenhauers Pädagogik	163
Schopenhauer und Pestalozzi	166
19. Benekes Pädagogik	167
Beneke und Pestalozzi	181
20. Herbarts Pädagogik	182
Herbart und Kant	221
Herbart und Fichte	223
Herbart und Pestalozzi	224
Herbart und Fr. A. Lange	227
Herbart und Beneke	228
21. Die Pädagogik von Waitz	230
Herbart und Waitz	244
22. Stoys Pädagogik	245
Stoy und Herbart	253
23. Strümpells Pädagogik	253
Strümpell und Herbart	264
Kindespsychologie	265
24. Übergangszeit in der Pädagogik	267
Herbert Spencers Pädagogik	273
Lindners Pädagogik	274
Dörings Pädagogik	275
Die Pädagogik des Pessimismus	276
Reins Pädagogik	277
Willmanns Pädagogik	277
Natorps Pädagogik	278
Bergmanns Pädagogik	279
Fortschritt auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik	279

Literatur zum weiteren Studium, zugleich Verzeichnis der Quellen 286

Druckfehlerverzeichnis.

S. 47 (8. 17 v. u.) muß heißen „Das durch die Anschauung erfaßte Wesen usw.“.
S. 109 (8. 1 v. u.) „fördern“ statt „fordern“.
S. 110 (8. 1 v. o.) „fördern und“ muß wegfallen.
S. 129 (8. 13 v. u.) „Bildungswesens“ statt „Bildungswesen“.
S. 131 (8. 14 v. u.) „Anhalt“ statt „Anholt“.
S. 141 (8. 8 v. u.) „Lebenspunkt“ statt „Lebenpunkt“.
S. 165 (8. 12 v. o.) „ihr“ statt „ihnen“.
S. 169 (8. 20 v. o.) „Übel“ statt „Ubel“.

2. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik.

1. Die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst hatte bis zu Pestalozzi noch keine in den Grundwissenschaften der Pädagogik befestigte Basis erhalten; eine systematische Pädagogik war daher noch nicht vorhanden. Vor allen Dingen hatte man den Gegenstand der Erziehung, das Kind, noch nicht in seiner ganzen Tiefe erfaßt und infolgedessen auch das Wesen der Erziehung noch nicht richtig erkannt; nur einzelne Seiten der Erziehung waren bis zu ihren letzten Konsequenzen untersucht worden. Im Altertum lag der Zweck der Erziehung außerhalb des Individuums, weshalb eine Kenntnis vom Wesen des Menschen für die Zwecke der Erziehung nicht nötig erschien; das Individuum wurde der Gesamtheit geopfert. Am Ausgang des Mittelalters, im Humanismus und in der Neuzeit, trat das Individuum immer mehr in den Vordergrund; man verlegte daher den Zweck der Erziehung in den Menschen und mußte infolgedessen nach Erkenntnis seines Wesens streben. In der weiteren Entwicklung ging das Bestreben der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst darauf hinaus, beide Richtungen in der Pädagogik zu versöhnen und damit die Einseitigkeiten zu vermeiden; die soziale und individuelle Seite sollten beide zu ihrem Rechte kommen. An der Spitze der damit eingeleiteten *wissenschaftlichen Pädagogik* steht Pestalozzi; von ihm aus spinnen sich Fäden nach allen Seiten. Er stand nicht isoliert da und hat von seinen Zeitgenossen in philosophischer und pädagogischer Hinsicht mancherlei Anregungen erhalten; sein Erziehungsideal war Humanität im Sinne Herders, Goethes und Schillers. Aber dennoch ist er ein völlig eigenartiger Pädagoge, der dem Erziehungs- und Bildungswesen neue Wege zeigt und bahnt; er hat die Pädagogik voll und ganz auf „die ewigen Gesetze der Menschennatur" gegründet, sie „wesentlich" und „in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft" erhoben, „die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß". Zwar hat er uns in seinen zahlreichen Schriften kein System der Pädagogik, höchstens nur Ansätze dazu, hinterlassen; wir müssen vielmehr aus ihnen seine pädagogischen Gedanken, die in einem durch die Zeit- und Ortsverhältnisse bedingten Zusammenhang auftreten, zusammentragen und nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen. Über alle Fragen der Erziehung und Bildung und ihre Begründung in der menschlichen Natur und Gesellschaft hat er nachgedacht;

sowohl die individuelle wie die soziale Seite der Erziehung zieht er in Betracht. Für ihn war die Erziehung eine soziale Frage, eine Aufgabe des menschlichen Kulturlebens; durch sie sollte der Nachwuchs eingegliedert werden in das gesellschaftliche Leben und befähigt werden, sich an der Kulturarbeit seines Volkes und seiner Zeit mit Erfolg zu beteiligen. Dazu bedarf es aber einer allgemeinen Elementarbildung aller Glieder des Volkes ohne Ausnahme; für diese hat er daher die Grundlage geschaffen, auf welcher seine Nachfolger den Bau weitergeführt haben. Aber es fehlt bei ihm vor allen Dingen die Erfassung des Wesens der Erziehung von einem höheren, idealen Gesichtspunkt und damit die Erfassung desselben nach seinem ganzen Umfange; besonders mußte das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft tiefer erfaßt werden. Zu dieser tieferen Erfassung der individuellen und sozialen Seite der Pädagogik hat Pestalozzi aber die Anregung gegeben; er hat, mehr unbewußt als bewußt, den Menschen als Werk der Natur und der Gesellschaft erfaßt und von da aus Richtlinien für seine Erziehung gegeben. Die Pädagogik bedurfte für die Lösung ihrer Aufgabe von diesem Gesichtspunkte aus der Philosophie, besonders der Ethik und Psychologie; sie bedurfte in jedem Falle einer tiefen Erkenntnis von dem Gang der Natur selber, in dessen Fußtapfen sie ihr nachfolgend und dienend eintreten soll; sie bedurfte einer tieferen Erkenntnis der Mittel, durch welche die Natur des Menschen in ihrer Entwicklung gefördert werden kann.

2. Pestalozzi (1746—1827) war von Natur aus mehr Gefühls- als Verstandesmensch, obwohl er auch einen scharfen Verstand besaß; die Anlage wurde noch durch den Einfluß der Erziehung, die nach dem Tode seines Vaters vom 6. Jahre an in der Hand seiner Mutter und einer Magd lag, verstärkt. Er lernte in seiner Jugend, abgeschlossen von dem wirklichen Leben, die Welt nur in dem engen Raum der Wohnstube kennen; dadurch aber wurde die Entwicklung zur Selbständigkeit in der praktischen Lebenstätigkeit unmöglich gemacht. Infolge des Vorwiegens der Gefühlsseite in seinem Innenleben blieb seine starke Willenskraft oft lange in seinem Innern verschlossen; wurde sie aber einmal entfesselt, so brach sie plötzlich, stoßweise, rückhalts- und rücksichtslos hervor. Auch das Vorherrschen der Einbildungskraft über die geordnete Verstandestätigkeit läßt sich auf das Vorwiegen der Gefühlsseite zurückführen; auch sie trug zu der stoßweisen, rückhalts- und rücksichtslosen Äußerung der Willenskraft bei. Aus all dem läßt es sich erklären, daß sich Pestalozzi der 1763 von Bodmer, seinem Lehrer in Zürich, gegründeten „vaterländischen Gesellschaft" anschloß, welche aufklärend und sittlich-bessernd auf das ganze Volk wirken sollte; er warf „in den Fluten des Zeitalters Zwang als ein lästiges Gewand weg" und gab sich ganz dem Gedanken an die Rechte eines jeden Menschen auf ein menschenwürdiges Dasein hin, der seit der Zeit des Humanismus und der Reformation herrschend war; um so mehr mußte er sich von der Wirklichkeit abgestoßen fühlen, wo unter dem Einfluß von Feudalismus und Kirchentum die

Kluft zwischen dem herrschenden und dienenden Volk noch fortbestand und sich immer noch vergrößerte. Auch in den Kantonen der Schweiz herrschte der Feudalismus; die Patrizierfamilien drückten das Volk und sogen es aus. Ackerbau, Gewerbe und Handel lagen danieder; das Volk fristete in stumpfer Gleichgültigkeit gegen alles Ideale sein Dasein, Scharen von Bettlern und Landstreichern durchzogen das Land. Damit das Volk diesen Druck nicht fühle, gesellte man zur leiblichen Armut die geistige; besonders schlimm sah es mit den Dorfschulen aus, wie dies Jeremias Gotthelf („Leiden und Freuden eines Schulmeisters") so trefflich schildert. Man begnügte sich mit dem Einbläuen des Heidelberger Katechismus und dem notdürftigen Lesen; mit Schreiben und Rechnen aber verschonten die unwissenden Handwerks-Schulmeister die Dorfkinder. Einzelne Männer hatten schon in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts, in der richtigen Erkenntnis, daß nur durch eine bessere Erziehung und Bildung der Jugend die Menschheit einem besseren Zustande entgegengeführt werden könne, der Verbesserung des Schulwesens ihre Aufmerksamkeit gewidmet; die pädagogischen Gedanken und Bestrebungen Rousseaus und der Philanthropen hatten in der Schweiz, trotz der strengen Zensur, einen fruchtbaren Boden gefunden. Edeldenkende Männer beschäftigten sich mit der Herstellung einer besseren und billigeren Ernährung des Volkes; andere dachten auch an eine bessere geistige Ernährung. Planta errichtete 1761 eine Erziehungsanstalt, die später nach Marschlins verlegt wurde; in ihr wurden die Schüler individuell erzogen, zum Anschauen und selbsttätigen Erfassen der Gegenstände angeleitet und in allerlei Handfertigkeiten (Papp- und Holzarbeiten) geübt. Der Landvogt Tscharner veröffentlichte mehrere pädagogische Schriften („Anweisung für Landschulmeister" 1772; „Briefe über Erziehung der armen Landjugend" und Aufsätze über die Armenanstalten auf dem Lande 1775 bis 1777); pädagogische Fragen wurden lebhaft mündlich und in Zeitschriften (Bodmers „Erinnerer", Iselins „Ephemeriden der Menschheit") erörtert. Der Ratsschreiber Iselin, ein Anhänger der Aufklärungsphilosophie und des Philanthropinismus, der Locke, Sulzer und Rousseau studiert hatte und mit Rochow in Briefwechsel stand, forderte in seiner Schrift: „Versuch eines Bürgers über Verbesserung der öffentlichen Erziehung" (1779) eine naturgemäße Erziehung; sie soll in den ersten acht Lebensjahren an der Hand eines Elementarbuchs im Hause geschehen und auch den elementaren Unterricht umfassen; nur für solche Kinder, deren Eltern die Erziehung aus Mangel an Zeit nicht ausüben können, soll die Obrigkeit besondere Anstalten errichten. Der Schulunterricht soll vom 8.—11. Lebensjahre dauern und Naturkunde als Grundlage, Moral, Religion, Geographie, Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und körperliche Übungen umfassen; ihm sollen besondere Elementarbücher zugrunde gelegt werden. Iselin gab auch ein Lesebuch heraus („Sammlung, dem Nutzen und Vergnügen der Jugend geheiligt"); Rochows Kinderfreund empfahl er sehr warm.

In dieser, von einem idealen Geisteszug durchdrungenen Atmosphäre entwickelte sich Pestalozzis Geistesleben; die Bildung, die er in den höheren Schulen erhielt, war humanistisch, aber auch einseitig idealistisch. „Man lehrte uns träumerisch in wörtlicher Erkenntnis der Wahrheit Selbständigkeit suchen, ohne uns das Bedürfnis lebendig fühlen zu machen, was zur Sicherstellung sowohl unserer inneren als unserer äußeren häuslichen und bürgerlichen Selbständigkeit wesentlich notwendig gewesen wäre." Er war für alles, was sein Gefühl ansprach, „schnell und warm belebt"; dagegen verhielt er sich gegen alles, was ihn nicht in dieser Weise ergriff, „äußerst unaufmerksam und gleichgültig". Für Pestalozzis Entwicklung war es von großer Bedeutung, daß er auf die wirtschaftlichen Gründe der Schäden des öffentlichen Lebens durch seine Lehrer aufmerksam gemacht wurde; dadurch erhielten Pestalozzis pädagogische Reformbestrebungen ihren ersten Anstoß. Wie andere edeldenkende Männer und Jünglinge s. B. forschte er den Ursachen der Landesübel nach, wie und wo sie immer vorlagen; mit ihnen strebte er, die Mittel zur Abhilfe zu finden. Pestalozzi wurde durch den Einfluß dieser Männer, zu denen auch Lehrer von ihm gehörten, auf den tiefen Zusammenhang der Erziehung mit dem wirtschaftlichen, sozialen und politischen Zustande des Volkes hingewiesen; er erkannte, daß das Volk erst erzogen werden müsse, wenn man seine Verhältnisse besser gestalten wolle. Die Versenkung in die klassischen Schriften der Griechen mit ihrer idealistischen Welt schärfte seinen Blick für die Erkenntnis des Volkselendes auf der einen und des „niedrigen, selbstsüchtigen Seins" seiner Unterdrücker auf der anderen Seite; die Keime seiner sittlichen und religiösen Welt- und Lebensanschauung wurden von hier aus genährt. Denn aus dem gefühlsmäßigen und idealistischen Geisteszug heraus faßte er auch das Christentum auf; es war ihm die bis jetzt höchste Entwicklungsform der Religion, deren Schwerpunkt im edlen Menschentum zu suchen ist. Ihn interessierten nicht die dogmatischen Streitigkeiten innerhalb der Kirchen; er faßte das Christentum als Religion der Gottes- und Menschenliebe auf. „Ich habe", sagt er, „keinen Teil an allem Streit der Menschen über ihre Meinungen; aber das, was sie fromm und brav und treu und bieder macht, was Liebe Gottes und Liebe des Nächsten in ihr Herz und was Glück und Segen in ihr Haus bringen kann, das, meine ich, sei außer allem Streite uns allen und für uns alle in unsere Herzen gelegt." So konnte er sich weder dem Rationalismus noch der Orthodoxie anschließen; er kämpfte mit beiden und arbeitete sein Leben lang an der Ausbildung einer festen, seinen Verstand und sein Gemüt befriedigenden religiös-sittlichen Welt- und Lebensanschauung.

Was er innerlich erlebte, das setzte Pestalozzi auch nach außen; er wollte nicht bloß selbst vollkommener werden, sondern auch seinen Mitmenschen den Weg zur Vervollkommnung zeigen. Bei seinem Großvater, einem Landgeistlichen, lernte er das Volk in seinem Elende und die traurigen Zustände der ländlichen Erziehung und des ländlichen Unter-

richts kennen; er sah, wie das Volk trotz seiner Unwissenheit doch gute natürliche Anlagen und ein unverdorbenes Gefühl für das Recht hatte. Er sah, wie sein Großvater bestrebt war, dem Volke zu helfen und erhielt dadurch die Anregung zu dem Gedanken, es ihm einst gleich zu tun; „schon lange", ruft er aus, „ach seit meinen Jünglingsjahren wallte mein Herz wie ein mächtiger Strom einzig und einzig nach dem Ziel, die Quelle des Elends zu stopfen, in die ich das Volk um mich her versunken sah." Rousseaus „Emil", der bald nach seinem Erscheinen (1762) in Pestalozzis Hände geriet, bestärkte ihn in diesem Wunsche. „Mein in höchstem Grade unpraktischer Traumsinn", so sagt er, „wurde von diesem ebenso im höchsten Grade unpraktischen Traumbuche enthusiastisch ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoß, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emils ansprach und forderte. Die Hauserziehung, sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseaus hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne und zu suchen habe. Auch das durch Rousseau neubelebte idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem größeren, segensreichen Wirkungskreis für das Volk in mir. Knabenideen, was in dieser Rücksicht in meiner Vaterstadt zu tun notwendig und möglich sei, brachten mich dahin, den Stand eines Geistlichen, zu dem ich früher hindeutete und bestimmt war, zu verlassen und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich sein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und sogar meines Vaterlandes einigen tätigen Einfluß zu erhalten." Er ging dabei von der Ansicht aus, daß sich ein gesundes und kräftiges Volksleben nur entfalten kann, wenn die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse so gestaltet sind, daß der Mensch seine Kräfte frei entfalten und gebrauchen kann; daher tritt er in Wort und Schrift energisch für die Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des Volkes neben der Einrichtung einer zweckmäßigen Volksbildung ein. Er ist auch überzeugt, daß „für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich ist als durch die Erziehung, als durch die Bildung der Menschlichkeit, als durch allgemeine Menschenbildung". Da er aber durch einen Freund von dessen Sterbebette aus gewarnt wurde, sich in keine Laufbahn zu werfen, die ihm bei seiner Gutmütigkeit und seinem Zutrauen gefährlich werden könne, so wandte er sich von der Rechtswissenschaft und der Politik ganz ab und gab sich ganz dem Gedanken der Volkserziehung hin; wesentlich gefördert wurde er hierin durch die „helvetische Gesellschaft", die zur Abhilfe der sozialen Übelstände auch die Erziehungsfrage in ihr Programm aufgenommen hatte. Als Landwirt auf dem Neuhof wollte er zunächst

durch Einrichtung einer Musterwirtschaft dem Landvolke zeigen, wie es sich zu einem menschenwürdigen Dasein emporarbeiten könne; aber dieser Versuch, sowie auch der, durch Verbindung von Arbeit und Unterricht die Kinder der Armen zu selbständigen Menschen zu erziehen, mißlangen namentlich infolge des Mangels an Unterstützung durch die Regierung und wegen seines praktischen Ungeschicks. Aber er hatte Erfahrungen gemacht, die in ihm den Glauben an die Wahrheit seiner Ideen befestigten; er hatte Gelegenheit gehabt, die Individualitäten der Kinder genau zu beobachten und so den Weg zu ihrer Besserung, zu ihrer Entwicklung leichter zu finden. Die Erfahrungen, welche Pestalozzi an den Armenkindern machte, ergänzt er durch die an seinem eigenen Sohne, der 1770 geboren wurde; vom dritten Lebensjahre desselben an machte er Aufzeichnungen über das geistige Wachstum desselben. Aus den zu den Aufzeichnungen beigefügten Bemerkungen ersieht man, daß Pestalozzi Rousseau tief erfaßt, aber ihn auch im Geiste der Rousseauschen Grundsätze korrigiert hat; er machte auch Versuche mit dem Knaben, die nicht pädagogisch zu rechtfertigen sind. Im ganzen gab Pestalozzi seinem Knaben eine streng Rousseausche Erziehung; die Ergebnisse waren allerdings bei dem mit geringen Geistesgaben ausgestatteten Knaben nicht erfreulich. Mannigfaltiger waren die pädagogischen Erfahrungen, die Pestalozzi mit den Armenkindern machte; so unerfreulich auch sie waren, so waren sie es doch ganz besonders, die ihn zum pädagogischen Schriftsteller machten. „Iselin", so sagt Pestalozzi, „weckte den Gedanken, daß ich in meiner Lage notwendig hätte Erfahrungen machen müssen, die mich in den Stand stellen könnten, als Schriftsteller für das Landvolk zu arbeiten, zuerst in mir auf, und ich unterhielt mich seit langem oft mit ihm über die Natur des ersten Volksunterrichtes." Und auf dem Neuhof war ihm, wie er im „Nachruf an Iselin" sagt, Gelegenheit gegeben worden, „durch die Erfahrungen die Wahrheit in ein genugsames Licht zu setzen, daß der Abtrag verschiedener Arbeiten, deren Kinder fähig sind, genugsam sei, die Kosten einer einfachen, aber den Bedürfnissen des ländlichen Lebens genugtuenden Auferziehung zu bestreiten und die nötigen Vorschüsse vor den vollendeten Jugendjahren zurückzuerhalten." Das war der Gedanke, dem Pestalozzi lebenslang nachhing; was er dachte und schaffte, ging in letzter Linie immer auf dieses Ideal hinaus. Seine diesbezüglichen Ansichten brachte er in den „Abendstunden eines Einsiedlers" in inhaltsreichen Aphorismen, die zusammenhangslos erscheinen, aber doch ein zusammenhängendes Ganzes bilden (1780), zum Ausdruck; sie geben den Grundton an, der in allen späteren Äußerungen Pestalozzis über das Wesen der Menschennatur und die Ziele ihrer Entwicklung durchklingt. Die Notlage des gesunkenen Volkes hat ihn zur Abfassung der Gedanken und Vorschläge angeregt; die Schrift soll die Mittel zur Abhilfe angeben, nämlich die Verbesserung und Verallgemeinerung der Erziehung, die „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit". Denn Ziel und

Bestimmung eines jeden Menschen ist die harmonische Ausbildung seiner Anlagen in individueller Art an der Hand der natürlichen Entwicklung zum vollen Menschen; darum muß der Erzieher den Menschen in seinem Wesen, nach seinen Bedürfnissen und nach seiner Bestimmung kennen lernen. „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn"; die Ausbildung aller im Innern der Natur liegenden Grundanlagen ist allgemeines Bedürfnis aller Menschheit, in welcher Lage sie sich auch befindet. Durch seine äußere Lage, wie sie der Mensch vorfindet und weiterhin gestaltet, soll und kann sich der Mensch zugleich die besseren äußeren Bedingungen einer edlen menschlichen Bildung schaffen; die Natur bildet den Menschen für äußere Verhältnisse und durch sie. Im Haus sind die Grundlagen der Bildung zu suchen; der Kreis des Wissens fängt nahe um den Menschen an und dehnt sich von da aus. Von der Sache muß zum Wort fortgeschritten, mit der individuellen Bildung muß die soziale und religiöse verbunden werden; aus der Familie tritt der Mensch in den bürgerlichen Verein und dann in die Gemeinschaft des Menschengeschlechts ein. Die Schrift ist an deutsche Fürsten gerichtet, sie soll sie zur Erfüllung ihrer Pflichten anregen. Dieselben Gedanken bringt er dann praktischer gestaltet und in epischer Form in der Volksschrift: „Lienhard und Gertrud" (1781) zum Ausdruck; es war „sein erstes Wort an die Mütter und an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann". In diesem „Buch für das Volk" drückt Pestalozzi seine mitten im Jammer der eigenen Armut gewonnene Überzeugung von der Kraft der Menschennatur, durch ihre Entfaltung, sich selbst zu einem menschenwürdigen Dasein zu erheben, aus; die Reform der Menschheit soll von innen, vom Menschen selbst ausgehen, wozu von oben nur Handreichung zu bieten ist. Pestalozzi fühlte, „daß das Volk vor allem zuerst dahin geführt werden muß, sich selbst und seine Lage besser zu kennen"; er „sah, daß Geschichte und Bilder der einzig wirksame Stoff aller Volkslehren sein mußten" und „dachte, es sei möglich durch die Grundlagen einer für das Volk durchaus interessierenden Geschichte, dasselbe zu allen den Gesichtspunkten vorzubereiten, welche man ihm dann hernach mit aller Einfalt bestimmender und festgesetzter Grundsätze vortragen könnte". Die aus der Erfahrung und innerem Erleben heraus geschriebene Volksschrift will den Erziehern, der Obrigkeit und den Staatsmännern ein Bild von der Lage des Volkes geben, sie an ihre Pflichten erinnern und den Weg zur Erfüllung derselben durch eine von der Lage des Volkes und seinen natürlichen Verhältnissen ausgehende bessere Erziehung zeigen; sie zeigt, durch welche Ursachen ein Volk in Verwahrlosung und Verdorbenheit sinkt, welche Mittel in ihm zu seiner geistigen, sittlichen und sozialen Wiedergeburt liegen und durch welche Anstalten und Einrichtungen dieselbe vollzogen werden kann. Nur auf der Grundlage eines gesunden Familienlebens, dessen Mittel- und Stützpunkt die Mutter ist, ist nach Pestalozzis Ansicht eine Erneuerung

des Volkslebens und Heilung der sozialen Schäden durch Erziehung und Bildung der Jugend möglich; „ich will die Erziehung des Volkes in die Hände der Mutter legen", das ist der rote Faden, der durch das Buch hindurchzieht. Auf das Ordnen und Wirken der Mutter (Gertrud) im häuslichen Kreise und die Erziehung ihrer Kinder zur Arbeit und Wirtschaftlichkeit gründet der Lehrer (Glülphi, in welchem Pestalozzi sich selber zeichnet) seine Schule, welche „den Kindern ersetzen soll, was sie von ihren Eltern nicht bekommen und doch so unumgänglich nötig haben". Aber „Erziehung und nichts anderes ist das Ziel der Schule"; eine Erziehung zum Menschentum ist jedoch außer und vor der Erziehung zur beruflichen Arbeit gar nicht möglich; denn zum echten Menschentume gehört, daß man an seinem Platz als „Glied in der Kette" das ist, was man sein soll. Mit der Lebensordnung des Hauses und der Lehrweise der Schule bringt der Geistliche (Ernst) die Seelsorge der Kirche in Einklang; er bindet jedes Wort seiner kurzen Religionslehre an das Tun und Lassen, an die Umstände und Berufspflichten der Kinder. Das Tun von Haus, Schule und Kirche aber weiß der Schloßherr (Arner) endlich so mit den höchsten Staatszwecken zu verbinden, daß daraus echte Volksbildung und veredeltes Volksleben hervorgehen; auch seine Gesetzgebung, die Reform des öffentlichen Lebens, wird nach dem Vorbilde der Wohnstube durchgeführt, indem die Gemeinde als Familie im großen sich organisiert. Mit psychologischer Meisterschaft hat Pestalozzi das Volk in seinem Denken und Handeln dargestellt und die Charaktere lebenswahr gezeichnet; die entwickelten Ideen über die Begründung der Volkswohlfahrt durch Volksbildung wurden zur mächtig wirkenden Zeitidee. Es handelt sich für ihn um die Erziehung des Volkes zu einem Idealzustande; gemäß der Denkweise der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erwartet er im Glauben an die Macht des aufgeklärten Despotismus dabei die Hilfe von weisen Fürsten, die das Volk lehren, sich selber zu helfen. Das Buch war ein polemischer Erziehungsroman; als solches war es vorbildlich für andere ähnlicher Art und lenkte die öffentliche Aufmerksamkeit nicht bloß auf die geistigen und sittlichen Zustände des Volkes, sondern auch auf das Heilmittel dieser Schäden. „Das Buch", sagt Pestalozzi (1785), „hat im Anfang einen merklichen Eindruck gemacht. Sein erster Teil ist häufig und, ich glaube sagen zu dürfen, allgemein gelesen worden, und die Leser der verschiedenen Klassen haben, wie es schien, darüber eingestimmt: es enthalte Wahrheiten, die sie in ihren ungleichen Kreisen richtig erfahren." Der zweite, dritte und vierte Teil wurden weniger gelesen und fanden weniger Beifall; die darin enthaltenen Wahrheiten bezüglich der Mängel der höheren Stände waren, wie Pestalozzi meint, weniger neu als die im ersten Teil enthaltenen Wahrheiten über die des niederen Volkes und wurden auch nicht „mit dem gleichen frohen Wohlwollen" aufgenommen. In Deutschland gab Hofrat Becker in Gotha in derselben Zeit sein „Not- und Hilfsbüchlein" heraus; es ist ganz im Geiste der Aufklärung und Philanthropie bearbeitet und kann

sich als Volksbuch mit Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" nicht vergleichen, welches Buch von Herder (1797) als „eines der besten Volksbücher in der deutschen Sprache" anerkannt wird. Nach dem Erscheinen des ersten Teils von „Lienhard und Gertrud" gab Pestalozzi ein „zweites Volksbuch" heraus, „Christoph und Else"; es sollte ein „Versuch eines Lehrbuchs zum Gebrauch der allgemeinen Idealschule der Menschheit, seiner Wohnstube" sein, sollte die Begriffe aus „Lienhard und Gertrud" näher bestimmen und damit die Quellen des Elends auf den Dörfern aufdecken und Heilmittel dagegen angeben. Aber „dieses Buch ist", wie Pestalozzi selber sagt, „dem Volke gar nicht in die Hände gekommen"; es mißfiel, „es wurde", wie Pestalozzi bekennt, „nicht gelesen, und sein Verleger wollte die Fortsetzung desselben nicht übernehmen". Das Buch enthält tiefe Ideen in unbeholfener Form; das mag der Grund des Nichtbeachtens seitens der Zeitgenossen gewesen sein. Pestalozzi ist aber auch mit dem Eindruck von „Lienhard und Gertrud" nicht zufrieden; er veranstaltete daher (1790—1792) eine zweite Ausgabe, in welcher die romanhaften Partien mehr zurückgestellt und die pädagogischen und sozialpolitischen Ideen mehr hervorgehoben wurden. Er bezeichnet dieselbe als einen „Versuch, die Grundsätze der Volksbildung zu vereinfachen", wobei er weniger die Schulbildung, als die durch die Familie und die Gesellschaft mit ihren sozialen Einrichtungen und ihrer Gesetzgebung im Auge hat; er verlangt eine Änderung der sozialen Gesetzgebung und Aufbau derselben auf wirtschaftlicher Grundlage. In derselben muß der Volksbildung eine hervorragende Stelle eingeräumt werden; in dieser aber soll die Schulbildung ganz der Berufsbildung untergeordnet und sollen somit Hauswirtschaft, Feldbau und Industriearbeit die Hauptunterrichtsgegenstände sein.

Durch die französische Revolution gerieten der Einsiedler von Neuhof und seine Ideen bald ganz in Vergessenheit; da erhob dieser nochmals seine Stimme in einer philosophischen Abhandlung: „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" (1797). Er wollte darin zeigen, wie die jetzige Menschheit das geworden ist, was sie wirklich ist und wie sie werden kann, was sie nicht ist, aber sein soll; im ersten Teil entwirft er daher ein Bild vom Menschenleben, wie es sich ihm unmittelbar darstellt, im zweiten löst er die darin vorkommenden Widersprüche im einzelnen auf. Er verfolgte den Entwicklungsgang des Menschengeschlechts und zeigt, wie der Mensch aus der tierischen Unschuld in die tierische Verdorbenheit und von da durch den Trieb nach Selbsterhaltung in den gesellschaftlichen und zuletzt in den sittlichen Zustand gelangt ist; er wollte zeigen, daß die gesellschaftliche Kultur, so notwendig sie auch sei, doch nicht als die wahre Sittlichkeit angesehen werden könne, sondern daß bei der Sittlichkeit die Gesinnung die Hauptsache sei, daß Sittlichkeit und Religion Sachen des freien persönlichen Geistes und nicht des gesellschaftlichen Zwanges seien, daß Streben nach Veredlung und Vervoll-

kommnung das Ziel der menschlichen Entwicklung sei und eine sittliche Weltordnung das Ganze lenke. In der Abhandlung finden sich Anklänge an Rousseau, Kant und Fichte, wenn auch ein direkter Einfluß von Kant und Fichte nicht nachweisbar ist; obwohl in den Einzelheiten heute wissenschaftlich überholt und in der Darstellung manchmal dunkel und unklar, zählt ohne Zweifel die Abhandlung zu den tiefsinnigsten und bedeutendsten Leistungen Pestalozzis. Die Sonderung der Entwicklungsstufen, wie sie Pestalozzi darstellt, und welchen die Lebensalter des Einzelnen und der Menschheit entsprechen sollen, findet allerdings in der Wirklichkeit nicht statt; in Wahrheit handelt es sich vielmehr um drei Grundfaktoren des menschlichen Lebens, welche an sich nicht getrennt voneinander existieren oder existieren können. So herrscht z. B. in dem gesellschaftlichen Zustande, den Pestalozzi als ganz außersittlich bezeichnet, wohl noch der tierische Trieb; aber es macht sich doch schon der sittliche Faktor ebenso stark geltend. „In der Wahrheit meiner Natur", sagt Pestalozzi mit Recht, „erscheinen die tierischen, die gesellschaftlichen und die sittlichen Kräfte nicht getrennt, sondern innigst miteinander verwoben"; in der Darstellung selbst hat er aber diese Auffassung nicht zum Ausdruck gebracht, sondern jeden einzelnen Zustand (Entwicklungsstufe) als für sich bestehend geschildert. Er hat damit aber noch nicht gesagt, daß in absoluter Isolierung nur je eine der drei Grundkräfte wirksam gewesen, je einer der drei Zustände für sich bestanden hätte; vielmehr hat er wohl nur dartun wollen, wie auf jeder der drei Entwicklungsstufen einer der drei Faktoren besonders wirksam gewesen und infolgedessen einer der drei Zustände besonders hereingetreten sei. Die Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umgebung hat er klar erfaßt; „so viel sah ich bald: die Umstände machen den Menschen; aber ich sah ebenso bald: der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. So wie er dies tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken". In der Arbeit an der Erhebung des Menschen zu seinem wahren Menschentum, zum sozialen Walten, erkennt Pestalozzi die wahre soziale Arbeit; damit stellt er die Frage der Bildung auf sozialen Boden und führt die soziale Frage auf den Grund der Menschenbildung zurück.

Mit großem Interesse wandte Pestalozzi sich den durch die Revolution hervorgerufenen Reformbewegungen im schweizerischen Staatsleben zu, da sich an deren Spitze Männer befanden, welche die Aufgabe des Staatslebens in der Förderung des Volkswohls sahen; er trat in Wort und Schrift in ihren Dienst, betonte unermüdlich die Notwendigkeit besserer Erziehungsanstalten für das Volk und übernahm dann die Leitung des Waisenhauses in Stanz. Durch Erweckung und Gewinnung des Zutrauens suchte er in den ganz verkommenen Kindern zunächst eine sittliche Gemütsstimmung zu erzeugen; sodann begann er ihre physischen, psychischen und moralischen Kräfte mit den einfachsten Mitteln

im Anschluß an die Umgebung, die Bedürfnisse und die Tätigkeit des Kindes auszubilden, um die Schulerziehung der Wohnstubenerziehung näher zu bringen. „Mein Zweck war, die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren und allmählich die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen; wie die Mutter die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes ist, so soll sie auch von Gottes wegen seine erste geistige Nährerin sein." Wie er auf dem Neuhof versucht und in „Lienhard und Gertrud" dargestellt hatte, so wollte er auch in Stanz anfangs „das Lernen mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der Industrieanstalt verbinden und beides ineinanderschmelzen"; aber bald erkannte er, daß, „ehe von einer solchen Zusammenschmelzung die Rede sein konnte, erst die Elementarbildung des Lernens und des Arbeitens in ihrer reinen Sonderung und Selbständigkeit aufgestellt und die besondere Natur und Bedürfnisse eines jeden dieser Fächer klar gemacht sein müßten". Bestimmter als früher faßte er die Arbeit wie das Lernen als durch Übung zu bewirkende harmonische Entfaltung der Seelenkräfte ins Auge; durch Erfahrung und eigenes Tun sollte das Innere der Kinder selbst und eine sittliche Gemütsstimmung geweckt und belebt werden. Er erkannte dabei, daß die Anschauung, „das Bewußtsein intuitiver, an Realverhältnisse angestrebte Erfahrung", wodurch erst jeder Lehrsatz sich dem Lernenden „selber als mehr darstelle", das Fundament aller Bildung sei; er erkannte aber auch, daß umfassende Begriffe zur Entwicklung weiser Gesinnungen und standhafter Entschlossenheit wesentlich und unersetzlich sind. Nachdem das Waisenhaus in Stanz durch die Franzosen aufgelöst worden war, fand Pestalozzi in Burgdorf Gelegenheit, an einer Elementarschule seine diesbezüglichen Versuche behufs „*Auffindung der Idee der Elementarbildung*" fortzusetzen; sein ganzes Augenmerk richtete er jetzt auf den Elementarunterricht. In einem Schreiben an den schweizerischen Minister Stapfer, welcher durch die Gründung einer „Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens" Pestalozzis Werk zu fördern suchte, legte dieser die „Grundsätze" nieder, auf welchen seine Unterrichtsmethode ruhte (1800); das letzte aus diesen abgeleitete Ergebnis lautete: „Sie soll dahin wirken, das Problem der Arbeitsverbindung mit dem Unterricht außer allem Zweifel zu setzen". Er suchte, wie er in einer Denkschrift (1800: Die Methode) sagte, „den menschlichen Unterricht zu psychologisieren, indem er von der Frage ausging: „Was würdest du tun, wenn du einem einzelnen Kinde den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen wolltest, deren es bedarf, um durch eine gute Besorgung seiner wesentlichen Angelegenheiten zu innerer Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen?" Das aber kann wesentlich nicht geschehen, ohne die Formen alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen sich zu deutlichen Begriffen erhebt. Ich habe gesucht, nach diesen Gesetzen die Elemente alles

menschlichen Wissens zu vereinfachen und sie in eine Reihenfolge von Darstellungen zu bringen, deren Resultat dahin wirken soll, umfassende Kenntnisse der Natur, allgemeine Klarheit in den wesentlichen Begriffen und kraftvolle Übung in den wesentlichen Fertigkeiten auch bei der niedersten Volksklasse zu verbreiten. Der wesentlichste Gesichtspunkt, von dem ich ausgehe, ist dieser: Die Anschauung der Natur selber ist das eigentliche wahre Fundament des menschlichen Unterrichts, weil sie das einzige Fundament der menschlichen Erkenntnis ist. Das Problem also, das ich aufzulösen habe, ist dieses: die Elemente einer jeden Kunst durch Befolgung der psychologisch-mechanischen Gesetze, nach welchen unser Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, mit dem Wesen meines Geistes in Übereinstimmung zu bringen". Von diesen Gesichtspunkten aus suchte er „die Anfänge des Buchstabierens und Rechnens zu der höchsten Einfachheit und in Formen zu bringen, die das Kind mit der höchsten psychologischen Kunst vom ersten Schritt nur allmählich zum zweiten, aber dann ohne Lücken und auf das Fundament der begriffenen zweiten schnell und sicher zum dritten und vierten hinaufbringen müsse; bei dieser Arbeit entwickelte sich allmählich die Idee von der Möglichkeit eines ABC der Anschauung, das mir jetzt wichtig ist und mit dessen Ausführung der ganze Umfang einer allgemeinen Unterrichtsmethode nun in seiner ganzen Umfassung, aber freilich jetzt noch dunkel vor Augen stand". Es wurde ihm aber immer klarer, daß es im Elementarunterricht die Hauptsache sei, „den Kreis der Anschauungen stetig zu erweitern, die zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen unverworren und sicher einzuprägen, den Kindern für alles, was ihnen Natur und Kunst zum Bewußtsein gebracht hat, umfassende Sprachkenntnisse zu geben, so die intensive Kraft zu entfalten und damit die bleibenden Fundamente aller weiteren Begriffe, Einsichten und Forschungen zu legen". Sein ganzes Verfahren zielte darauf hinaus, das Kind zu befähigen, sich selbsttätig das nötige Wissen und Können zu erwerben; dies Verfahren nannte er „Psychologisieren", „Organisieren" des Unterrichts und glaubte, daß man auch in dem Ausdruck „Mechanisieren" den Nagel auf den Kopf treffe. Er erfaßte in diesen Ausdrücken die Ansicht, daß der Unterricht sich auf die inneren Gesetze gründen müsse, nach welchen der Geist alle seine Gebilde in sich selber aufbaut; die „Ordnung aller Anschauungen in solche Reihenfolgen, und dieses Ineinandergreifen derselben zur wechselseitigen Unterstützung ihrer Zwecke ist das ganze Geheimnis" seiner Methode. Mit ihm arbeiteten noch Krüsi, Tobler und Buß; mit ihnen wurden die Anschauungs-, Formen- und Größenlehre, die Zahlen- und Sprachlehre usw. durchgearbeitet und ausgebildet, obwohl von einem methodischen Unterricht, wenigstens bei Pestalozzi, kaum die Rede sein konnte. Diese Versuche setzte Pestalozzi in Buchsee und in Iferten fort; noch mehr wie in Burgdorf wurde er in Iferten von Schulmännern aus fast allen Ländern Europas, namentlich auch aus Deutschland besucht, die seine Methode kennen lernen wollten.

Das war für die Ausbildung der Methode nicht gerade vorteilhaft; denn es störte den ruhigen Gang des Unterrichts und verleitete zu Schaustellungen und Anpreisungen, die wieder Angriffe zur Folge hatten. Namentlich war es sein Mitarbeiter Niederer, der sich in den Anpreisungen und in der Polemik nicht genug tun konnte; sein Streit mit dem Mitarbeiter Schmid führte den Verfall der Anstalt herbei, welcher aber schon von vornherein die feste Organisation fehlte. Es war nichts mehr als eine Versuchsanstalt, die nicht nach einem festen Plan arbeitete. Pestalozzi hatte beständig den Plan einer Armen- und Waisenanstalt im Auge, während Niederer dagegen in der Anstalt eine Experimentierschule für seine allgemeinen Zwecke sah. Niederer suchte Pestalozzis Gedanken mit der philosophischen Sprache der Zeit in ein System zu bringen und die Idee der Elementarbildung philosophisch zu begründen; Schmid, sein Gegner, stand in wissenschaftlicher Hinsicht weit hinter Niederer zurück. Der Streit zwischen Niederer und Schmid, in den auch Pestalozzi hineingezogen wurde, beeinflußte auch sehr Pestalozzis Schriften dieser Zeit; die Tatsachen werden von ihm einseitig erfaßt und dargestellt. Seine Unbekanntschaft mit der pädagogischen Literatur, das Vorherrschen des Gemüts- über das Verstandesleben, der Mangel an einer geregelten wissenschaftlich-pädagogischen Bildung und infolgedessen die Unfähigkeit, eine Schule nach pädagogischen Grundsätzen zu organisieren und zu leiten, waren die innere Ursache des Verfalls der Anstalt. In den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts erschienen verschiedene Schriften, welche Pestalozzis Unterrichtsmethode bekämpften; man wandte sich besonders gegen die Behauptung, daß durch sie „ein jeder Hausvater und eine jede Hausmutter, die in sich selbst Antrieb finden, in den Stand gesetzt werden können, ihre Kinder selbst zu unterrichten und dadurch die erträumte Notwendigkeit, die Schullehrer durch kostspielige Seminarien und Schulbibliotheken in einem langen Zeitraum zu bilden, wegfallen". Allein Pestalozzi hatte schon 1800 den Plan gefaßt, ein „Schulmeister-Seminarium" für seine Methode zu eröffnen; allerdings glaubte er, gebildete Personen in einigen Tagen, ungebildete in drei Monaten in dieselbe einführen zu können. Doch verlangt er schon 1805 in einem Briefe, daß Jünglinge, die er ausbilden soll, zwei Jahre bei ihm bleiben müßten; die preußischen Eleven, die 1809 bei ihm eintraten, blieben auf seinen Wunsch sogar drei Jahre. In anderen Schriften, besonders in solchen von Niederer, wurde die Pestalozzische Methode und ihre Ausführung in Iferten verteidigt und das Wesentliche vom Nebensächlichen scharf geschieden; als das Wesentliche erkannte man den Anschluß des Unterrichts an die Entwicklung des kindlichen Organismus, die harmonische Ausbildung der Kräfte und Organe und die Berücksichtigung der Selbsttätigkeit und der Individualität des Kindes.

Pestalozzi hatte klar und deutlich erkannt, daß für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich sei als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch die

allgemeine Menschenbildung; er hatte auch erkannt, daß die Entfaltung und Ausbildung der physischen, geistigen und sittlichen Kräfte das einzige Mittel sei, „das dem Armen zur Sicherstellung der wesentlichen Bedürfnisse des menschlichen Daseins in die Hand gegeben werden kann". Daher wandte er sein Hauptaugenmerk auf den erziehenden Unterricht; er bestrebte sich, die Grundlage für allen Unterricht aufzusuchen und durch Darstellung einer allgemeinen Unterrichtsmethode denselben zur möglichsten Einfachheit zu bringen. Die Erziehung muß nach seiner Ansicht das Kind gerade an dem Punkte, auf den seine natürliche Entwicklung es gebracht, ergreifen und von da ab, um das Werk der Natur nicht zu stören, auf den nämlichen Wegen, auf denen es sich seither entwickelt, durch allseitige Übung seiner Kräfte und lückenlose Aneignung der seiner Entwicklung gemäßen Bildungsstoffe weiterführen, weil nur so verhütet werden kann, daß das Werk der Natur und die Absicht des Erziehers, die natürliche Entwicklung des Kindes und die durch die Kultur gebotenen Bildungselemente in der Seele des Kindes in Widerstreit geraten; so will Pestalozzi die Gegensätze zwischen Natur und Kultur versöhnen. Diese Gedanken brachte er in einer Denkschrift: „Die Methode" (1800) zum Ausdruck; in ihr stellt er zum erstenmal seine methodischen Grundsätze zusammenhängend dar und betont, wie kein Pädagoge vor ihm, die Psychologisierung des Unterrichts. Um diese pädagogischen Anschauungen unter die Lehrer zu verbreiten und auch in die Praxis des Schullebens einzuführen, verfaßte Pestalozzi eine Reihe von Schriften, von denen „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1800) die bekannteste ist; in ihr und in den Elementarbüchern will er theoretisch und praktisch den Unterricht psychologisch gestalten, deshalb traten die höheren und weiteren pädagogischen Interessen hinter den rein methodischen ganz zurück. Die Schrift: „Wie Gertrud" ꝛc. besteht aus 15 Briefen an seinen Freund Geßner; sie soll eine Anleitung für Mütter sein, „ihre Kinder selbst zu unterrichten". Diesen Zweck kann nun allerdings das Buch nicht erfüllen; denn die tiefe und gemütvolle Erfassung des Gegenstandes und die Unbeholfenheit Pestalozzis im sprachlichen Ausdruck verhindern eine klare und deutliche Darstellung. Aber wir haben hier die reinste Darstellung der Pädagogik Pestalozzis, in der er wenigstens eine systematische Anordnung des Stoffes anstrebt; was Pestalozzi in den „Abendstunden" programmartig aufgestellt, in „Lienhard und Gertrud" in epischer Breite ausgeführt hatte, das versucht er hier in zusammenhängender und nach bestimmten Gesichtspunkten geordneter Form zusammenfassend darzustellen, wobei die unterrichtliche Seite der Erziehung im Vordergrund steht. Die Ausführungen sind im Detail anfechtbar und wurden auch von Zeitgenossen angefochten; aber im ganzen ist es ein geistvoller Versuch, sich über den psychologischen Zweck und die psychologische Gestaltung des Unterrichts ins klare zu setzen. Es ist gleichsam die erste Generalbeichte Pestalozzis; denn er blickt hier auf die Entstehung seines Lebenszweckes zurück, zeigt die Entstehung und das

allmähliche Werden seiner Ideen, schildert, wie sie im Kampfe mit den Gegnern und durch Unterstützung von Freunden sich geklärt haben und zur Geltung gekommen sind und durch Kritik von Feind und Freund feste Gestalt gewonnen haben. Sodann stellt er seine Ideen im Zusammenhang dar; und endlich legt er noch einmal die tiefsten Wurzeln seines Systems bloß und zeigt die geschichtliche Notwendigkeit seiner Reformbestrebungen und deren hohe Bedeutung. Die Anschauung, das ist die Quintessenz der Auseinandersetzungen, ist das Fundament aller Erkenntnis, mit der sich die Sprache verbinden muß; Form, Zahl und Sprache sind die Elementarmittel zur Bildung des Geistes; in jedem Falle muß man mit den einfachsten Elementen beginnen und von da aus stufenweise, der Entwicklung des Kindes gemäß, in psychologischen Reihenfolgen fortschreiten, wobei man auf jedem Punkte so lange stehen bleiben muß, bis der betreffende Unterrichtsstoff des Schülers freies Eigentum ist; indessen nicht der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern die Entwicklung und Stärkung der geistigen Kraft ist der Hauptzweck des Elementarunterrichts; dem Wissen muß sich das Können, der Kenntnis die Fertigkeit anschließen; der Unterricht muß dem Zweck der Erziehung untergeordnet sein. Durch die verschiedenen Ausstellungen, welche Zeitgenossen an Pestalozzis Schrift machten, wurde wohl Pestalozzi veranlaßt, eine Umarbeitung derselben vorzunehmen, in welcher er von einer erweiterten und näher bestimmten Ansicht des Gegenstandes ausging; der erste Teil davon erschien (1807) im „Journal für Erziehung" unter dem Titel: „Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche", der Schluß wurde erst nach Pestalozzis Tod von Niederer in Rossels Monatsschrift unter dem Titel: „Theorie der Menschenbildung" veröffentlicht.

Wie der erste, an die natürliche Umgebung des Kindes sich anschließende Unterricht beschaffen sein muß, das sollte das „Buch der Mütter" zeigen, von dem Pestalozzi nur die Vorrede und die siebente Übung verfaßt hat, während das Übrige von Krüsi herrührt; den Stoff für diese ersten Unterrichtsübungen bot der Körper des Kindes, denn „alles Wissen des Menschen muß von ihm selbst ausgehen, weil es ihm am verständlichsten ist". Pestalozzi übersah dabei, daß der Mittelpunkt der menschlichen Erkenntnis nicht der Mensch als Erkenntnisgegenstand, sondern als Erkennender ist, was er auch selbst einmal ausgesprochen hat (der Mensch, das Ich, ist der Mittelpunkt, indem sich seine Vorstellungen in ihm selbst vereinigen); wenigstens ist es zweideutig, wenn er sagt: „Dieser Mittelpunkt aller deiner Anschauungen, du selbst, bist dir selbst ein Vorwurf deiner Anschauung", und „die Kenntnis der Wahrheit geht bei dem Menschen von der Kenntnis seiner selbst aus". Die Übungen sind aber für das vorschulpflichtige Alter zu schwer, und der Inhalt nimmt derselben das kindliche Interesse nicht genug in Anspruch; allerdings will auch Pestalozzi nicht, daß die zehn Übungen nacheinander, in ununterbrochener Reihenfolge durchgenommen werden sollen, sondern es soll nach seiner Ansicht auch die Betrachtung

anderer Gegenstände dazwischengeschoben werden. Schon die zeitige Kritik hat die Mängel des „Buch der Mütter" hervorgehoben; so schreibt Tillich in „Beiträge zur Erziehungskunst" (1803): „Die Organisation unserer Sinne führt uns von selbst gleichsam aus uns heraus in die Objekte, wir müssen uns erst selbst in den Außendingen orientieren, ehe wir auf uns selbst zurückkommen, wir müssen erst unsern Körper ebenso als unsere Seelenvermögen vielseitig üben, ehe wir darüber reflektieren können." Niederer dagegen hebt die Vorzüge von Pestalozzis Elementarbüchern gegenüber den bereits vorhandenen hervor; während jene aus dem Begriff des Wissens und der Absicht der Mitteilung bestimmter objektiver Erkenntnisse entstanden seien, seien diese aus der Idee der Entwicklung des menschlichen Geistes hervorgegangen und Abbilder derselben. In der Einleitung zu dem von Schmid verfaßten „ABC der mathematischen Anschauung für Mütter" (1808) hebt Pestalozzi die große Bedeutung des Tätigkeitstriebes der Kinder für deren Bildung hervor; die Mutter soll daher der Beschäftigung des Kindes besondere Aufmerksamkeit widmen. Aber auch scharfe Beurteiler der Pestalozzischen Methode, wie Ith, Dekan und Präsident des Erziehungsrates in Bern (Amtlicher Bericht über die Pestalozzische Anstalt, 1802), erkennen an, daß dieselbe auf anthropologische und psychologische Gesetze gegründet sei; statt mechanische sollte man sie organische Methode nennen. Ein Däne hebt hervor, daß Pestalozzi den eigentlichen Elementarunterricht psychologisch begründet und dafür gesorgt habe, daß die technischen Fertigkeiten mit den Kenntnissen gleichen Schritt halten, und nicht bloß das Auge, sondern auch die Hand gebildet werde.

In den „Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend" (1807) und in der „Rede über die Elementarbildung" (1809) trat Pestalozzi den gegen seine Lehren erhobenen Angriffen entgegen und hob nochmals das Wesentliche seiner organisch-genetischen Elementarmethode hervor. Die letztgenannte Schrift ist aber in der Form, in welcher sie uns jetzt vorliegt, im wesentlichen ein Werk Niederers, welcher die wissenschaftliche Hand Pestalozzis geworden war. Durch die Elementarmethode, so wird dargelegt, soll das ursprünglich Menschliche, das Geistige und Sittliche, belebt und gestärkt und so über das Tierische, das Sinnliche, zur Herrschaft gebracht werden; sie geht auf die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Individualität hinaus. In seinen „Lebensschicksalen" und seinem „Schwanengesang" faßt Pestalozzi am Ende seines Lebens noch einmal die ganze Summe seiner Erfahrungen, Bestrebungen und Ideen zusammen, um die Entstellungen über seine Bestrebungen zurückzuweisen und über dieselben ein „helles Licht zu verbreiten"; auch die Fehler und Schwächen und deren Ursachen will er nicht verschweigen. Als Ziel seiner Bestrebungen bezeichnet er: „Die Mittel des Volksunterrichts, besonders in ihren Anfangspunkten, soviel als möglich zu vereinfachen und dieselben dem Gange, den die Natur in der Entfaltung und Ausbildung

der Kräfte der Menschennatur selber geht, näher zu bringen." Die Idee der Elementarbildung ist für ihn „nichts anderes, als das Resultat der Bestrebungen des Menschengeschlechts, dem Gange der Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Anlagen und Kräfte die Handbietung angedeihen zu lassen, die ihm die erleuchtete Liebe, der gebildete Verstand und der erleuchtete Kunstsinn unseres Geschlechts zu erteilen vermag".

Pestalozzis Pädagogik ist auf dem Wesen der Menschennatur begründet, d. h. auf dem „Umfang der Anlagen und Kräfte, durch welche der Mensch sich von allen Geschöpfen der Erde, die nicht Mensch sind, unterscheidet"; in ihm finden sich die sinnliche und geistige Natur vereinigt. Die Entwicklung des Menschen geht wie die der Menschheit vom sinnlichen zum geistigen Zustand; beim Ausgang dieser Entwicklung ist der Mensch weder gut noch schlecht. Die sinnlichen (tierischen) Anlagen und Kräfte sind nur auf Selbsterhaltung gerichtet und entfalten sich, wenn sie nicht den geistigen unterworfen werden, zur Selbstsucht, die der Entwicklung zur wahren Menschlichkeit entgegensteht. Die Aufgabe der Elementarbildung ist daher die „allgemeine Emporbildung" der geistigen, der „inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit", auch bei den niedrigsten Menschen; sie geht darauf hinaus, die Ansprüche unserer tierischen Natur dem höheren menschlichen Willen unseres Geistes und Herzens (Gemütes) zu unterwerfen. „Zu leben, in seinem Stande glücklich zu sein und in seinem Kreise nützlich zu werden, ist die Bestimmung des Menschen, ist das Ziel der Auferziehung der Menschen; der Zweck aller Erziehung kann nur die Menschlichkeit sein, d. h. die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfange der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag. Das einzige, ewige Fundament aller wahren Menschenbildung ist die Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange ihrer Natur"; die „harmonische Entwicklung der Kräfte und Anlagen" aber ist „die Unterordnung der Ansprüche unserer physischen und geistigen Anlagen unter die höheren Ansprüche der von Glaube und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität". Die Kraft der Sittlichkeit betätigt sich darin, daß der Mensch in den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht den eigenen Nutzen und die eigene Befriedigung, sondern Nutzen und Befriedigung der Mitmenschen, die ihm nahe stehen, sucht; ohne höhere, göttliche Hilfe kommt der Mensch, dessen Natur durchaus selbstsüchtig ist, nicht zum Streben nach wahrer Sittlichkeit. Das Göttliche in uns ist „in seinem Wesen die Menschennatur selbst; es ist in seinem Wesen das einzig wahre Menschliche in unserer Natur", das zur Herrschaft kommen muß.

Die Keime zur Entwicklung liegen im Menschen und treten als Trieb bei der Geburt hervor; der Mensch „wächst durch die Kraft seiner selbst". Die Entwicklung geschieht naturgemäß nach den in den Anlagen

liegenden und ihnen eigenen Gesetzen; von der sinnlichen Natur geht die Entwicklung aus, zur geistigen muß sie sich erheben, und in der sittlichen muß sie zum Ziele führen. Die Kunst des Erziehers gleicht der Kunst des Gärtners; sie sorgt nur, daß die menschliche Entwicklung natur- und kulturgemäß verlaufen kann. In der menschlichen Natur ist ihr die Schranke gesetzt; sie muß also in der Entfaltung und Bildung des ganzen Umfangs der Kräfte der menschlichen Natur mit dem Gang derselben in ihrer Entfaltungsweise in Übereinstimmung sein und bleiben. „Das, was die sich selbst überlassene Natur nur langsam, unsicher und lückenvoll erzielt, das ordnet die Kunst in Reihenfolgen von Bildungsmitteln, deren jedes einzelne in psychologischer Hinsicht einen Grad der Kraft erhält, zu der die sich selbst überlassene Natur sich unmöglich zu erheben vermag"; sie muß daher, „wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß".

„Die elementarische Entfaltung unserer Kräfte ist ewig und unveränderlich, in allen Lagen und Verhältnissen des Menschengeschlechts die nämliche und immer sich selbst gleiche; sie ruht auf unveränderlichen und ewigen Gesetzen der Menschennatur selber. Weder Stand, noch Verhältnisse, noch Umstände vermögen irgend eine Abänderung in der Befolgung ihrer ewigen Gesetze zu beanspruchen." Das naturgemäße Mittel zur Entfaltung einer jeden Kraft bietet sich durch das Mittel ihres Gebrauchs in der Arbeit; die Methode, nach welcher dies geschieht, soll organisch-genetisch sein. „Ich nenne diese Methode organisch-genetisch im Gegensatz gegen den Begriff einer historisch-genetischen, weil dieser Begriff zu der Ansicht führen könnte, als müsse die Entwicklung und der Unterricht alle die Umwege, Krümmungen und Verirrungen durchlaufen oder wenigstens mehr oder minder darstellen, um zur Wahrheit und Selbständigkeit zu gelangen, die das Menschengeschlecht, wenn es bloß nach seinem empirischen Gang ins Auge gefaßt wird, durchlaufen hat. Was der reine Instinkt bewußtlos, aber mit sicherem Erfolge tat, soll der Erzieher mit Einsicht und anschauender Erkenntnis tun; was die Natur mit Notwendigkeit hervorbrachte, soll die Erziehung mit Vernunft übernehmen und in ihrem Verfahren ebenso umfassend und ebenso sicher des Erfolges sein. Die Idee der Elementarbildung ist also näher bestimmt nichts anderes, als das Resultat der Bestrebungen des Menschengeschlechts, dem Gange der Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Anlagen und Kräfte die Handbietung angedeihen zu lassen, die ihm die erleuchtete Liebe, der gebildete Verstand und der erleuchtete Kunstsinn unseres Geschlechts zu erteilen vermag. Sie ist in ihrem Wesen geeignet, die Veredlung unserer Natur im ganzen Umfange ihrer Mittel zu bezwecken; sie ist in ihrem Wesen nichts anderes als die Kunst, jedes Gute der Anlage der Menschennatur aus ihr selber als aus ihrem natürlichen Boden hervorgehen zu machen." Die Bildungs-

mittel müssen nach dieser Methode Anwendungsmittel sein, d. h. sie müssen „durch ihre Anwendung, ihren Gebrauch" Veranlassung zur Entwicklung der menschlichen Kräfte geben; sie müssen auf jedem Gebiet der menschlichen Entwicklung in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden, welche der Reihenfolge der Entwicklung der menschlichen Kräfte entspricht; es müssen zunächst die „ursprünglichen Anfangspunkte aller menschlichen Bildung" aufgesucht werden, „an deren Faden sich das Kind selbständig zur allgemeinen Entwicklung seiner Kräfte und Anlagen emporheben kann". So werden die Bildungsmittel zu „psychologischen Belebungsmitteln des Selbsttriebes", so „lassen sie das Kind in der ganzen Selbständigkeit seines Wesens und legen weder etwas in dasselbe hinein, das nicht in ihm ist, noch bringen sie den ihm einwohnenden Anlagen und Kräften eine willkürlich erzwungene, auf ihren einseitigen Zweck berechnete Richtung auf. Sie erregen bei dem Zögling die lebendigste innere Tätigkeit und geben dieser Tätigkeit allen Spielraum, sich ebenso frei nach den notwendigsten und ewigen Gesetzen des menschlichen Geistes und Herzens auszusprechen, um dadurch ihr eigentümliches Wesen zu offenbaren". Der Bildungsgang muß ein stetiger sein; er muß „mit dem steigenden Wachstum der Kräfte des Selbsttriebs gleichen Schritt halten und dieselben fortdauernd mit gleichen Reizen begleiten". Der Erzieher suche also „in jeder Kunst eine Stufenfolge der Erkenntnis zu reihen, in welcher jeder neue Begriff nur ein kleiner, fast unmerklicher Zusatz zu tief eingeprägten und dir selbst unvergeßlich gemachten früheren Erkenntnissen ist". Endlich muß der Bildungsgang vom Nahen zum Fernen fortschreiten; der Kreis des Wissens, dessen der Mensch bedarf, beschränkt sich auf die nächsten Verhältnisse und dehnt sich von da an konzentrisch aus.

Die physische Elementarbildung ist nichts anderes als eine psychologische Entfaltung des Könnens oder der dem Kinde innewohnenden vielseitigen physischen Kräfte, die gleichfalls wiederum durch nichts anderes als durch ein höchst einfaches Habituellmachen ihres Gebrauchs selber erzielt wird. Die intellektuelle Elementarbildung ist hinwieder nichts anderes als die reine Entfaltung des menschlichen Kennens durch ihren Gebrauch selber; sie zerfällt in die Elementarbildung der Anschauungs-, Sprach- und Denkkraft. Die Anschauungskraft führt, wenn sie nicht verwirrt und irregelenkt wird, den Menschen von selber und unter allen Umständen zu einzelnen klaren Vorstellungen über die Gegenstände seiner Umgebung; aber die Denkkraft begnügt sich nicht mit den sinnlichen Eindrücken, sie will sich zu deutlichen Begriffen erheben, zusammenstellen, trennen und untereinander vergleichen. „Die Mittel der Ausbildung der Denkkraft haben jedoch keinen naturgemäßen Boden, wenn ihnen die naturgemäße und genugtuende Ausbildung der Anschauungskraft oder, welches ebensoviel ist, der Resultate der Anschauungskraft mangelt"; denn alle Definitionen, das Mittel für deutliche Begriffe, enthalten „für das Kind nur insofern wesentliche Wahrheiten, als sich dasselbe des

sinnlichen Hintergrundes des Wesens dieser Gegenstände mit großer lebendiger Klarheit bewußt ist". Am wichtigsten für die Entwicklung der Anschauungs- und Denkkraft ist die Sprache, deren Basis die Sprachkraft (Ton- und Schallkraft) ist; sie „ist die Mittelstufe zwischen Anschauungs- und Denkkraft", die „Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat". Sie „bildet sich von Anfang an nur im Zusammenhang mit dem Wachstum und der Ausdehnung der menschlichen Anschauungserkenntnisse naturgemäß aus, und diese gehen ihr auch allgemein vor. Die sittliche Elementarbildung ist nichts anderes als die reine Entfaltung des menschlichen Wollens durch die höheren Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit und des Vertrauens; das Ziel dieser Bildung ist sittliche Vollendung unserer Natur, und ihre Mittel sind Übungen im Streben nach Vollkommenheit im sittlichen Denken, Fühlen und Tun. Auf das Sichtbare gerichtet, offenbart sie sich als Moral im Handeln, auf das Unsichtbare als Religion im Fühlen oder Schauen; das vermittelnde Band beider ist die Gesinnung, die wesentlich den Charakter des Menschen begründet. Da alle diese Seiten und Elemente der sittlichen Elementarbildung in der elementaren Entwicklung der sittlichen Gefühle harmonisch vereinigt sind, so bedarf es zur Entfaltung der sittlichen Kräfte einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, sittlicher Übungen durch Selbstanstrengung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist, sowie endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steht. „Da unsere Natur die Vollkommenheit der Sittlichkeit nur in einem höheren Wesen, nur in Gott zu erkennen vermag, so knüpft sich das erste, durch die Mutterliebe und den Glauben an sie erzeugte Streben nach sittlichem Denken, Fühlen und Tun an die Ahnung des Glaubens an Gott, die aus der Wahrheit der kindlichen Liebe, des kindlichen Dankes und des kindlichen Vertrauens so einfach und natürlich hervorgeht." Die ersten Keime der sittlichen und religiösen Anlagen werden durch die Befriedigung der physischen Bedürfnisse seitens der Mutter belebt und entfaltet; denn dadurch werden die Keime des Vertrauens und der Liebe entwickelt, wodurch die Sinnlichkeit in den Dienst der Sittlichkeit tritt und sich in immer weiteren Kreisen endlich der Begriff Gottes erschließt. Auch die weitere sittliche Bildung „bis zum christlichen Dahingeben seiner selbst für die Wahrheit und Liebe in den Tod findet nur im reinen Glauben an Gott und in wahrer Religiosität ihre Quelle und ihre reine und sichere Stütze". Sie ist erst Gewöhnung, muß aber zur naturgemäßen Begründung hinführen. Der Gang der sittlichen Entwicklung der Menschheit führt zum Christentum; in der Person seines Stifters hat sich die wahre Sittlichkeit des Menschen offenbart. Die Gesetze dieser drei Richtungen der Elementarbildung vereinigen sich durch die Gemeinkraft zu dem gemeinsamen Ziele, der Veredlung und Befriedigung unserer Natur durch die Harmonie in der Ausbildung

aller unserer Kräfte; ohne die Erreichung dieses Ziels ist das Ziel aller Erziehung, die Entfaltung der Menschlichkeit selber, unerreichbar.

Die Elementarbildung beginnt von der Geburt an und steht in innigster Verbindung mit der Entwicklung der Natur; sie ist also Sache des Hauses und liegt in der Hand der Mutter. Im häuslichen Kreise wird das Kind zum Anschauen, Beobachten, Vergleichen und Beurteilen angehalten; die Gegenstände und Bedürfnisse des Lebens regen mit Nachdruck die Sinne des Kindes an und nötigen es zum Anschauen, Beobachten, Vergleichen und Beurteilen. Die Anzahl dieser Gegenstände und Bedürfnisse ist gering; sie stehen aber im innigsten Zusammenhang und in den verschiedensten Verhältnissen vor den Sinnen des Kindes. So schreitet das Kind langsam aber sicher in seiner Entwicklung fort und erweitert den Kreis seiner Erkenntnisse immer mehr, bis schließlich auch „das Bewußtsein des geistigen Erkenntnisstoffes, der Sprache, der Form und der Zahl, als Auffassungs-, Festhaltungs- und selbständige Bildungsmittel sich in ihm entwickeln". Die häusliche Erziehung ist das Fundament aller Erziehung; sie ist und bleibt die Hauptsache. „Von dem Augenblick an, da die Mutter das Kind auf den Schoß nimmt, unterrichtet sie es, indem sie das, was die Natur ihm zerstreut in großen Entfernungen und verwirrt darlegt, seinen Sinnen näher bringt und ihm die Handlung des Anschauens und folglich die von ihr abhängende Erkenntnis selber leicht, angenehm und reizend macht; wie so das erste Tun der einfachen verständigen Mutter Typus der Verstandesbildung und der reinen, unschuldvollen und sittlichen Mutter Typus der sittlichen Bildung ist, so ist auch das erste Tun der religiösen Mutter Typus der religiösen Bildung." Es müßte aber auch ein Kinderhaus eingerichtet werden, in welches arme Mütter, welche ihren Geschäften nachgehen müssen, ihre noch nicht schulfähigen Kinder zur Erziehung bringen könnten; es wäre dies auch der Ort, wo die älteren Schulmädchen in der richtigen Kindererziehung ausgebildet werden könnten. „Es müßten Probeschulen errichtet werden, in welchen die geistigen und physischen Elementarbildungsmittel des Volkes in ihrer ganzen Reinheit und Ausdehnung den Kindern so weit von Grund auf eigen gemacht würden, daß ein jedes aus der Schule austretende Kind mit Sicherheit imstande sein könne, alle in ihm in der Schule entfalteten Kräfte und beigebrachten Fertigkeiten auch in seinen Geschwistern genugtuend zu entfalten und ihnen beizubringen, wodurch dann der höhere Zweck, die Eltern im Land allgemein in den Stand zu stellen, nicht nur das innere Wesen der Bildung ihrer Kinder, sondern auch die Einübung ihrer äußeren Fertigkeiten in ihren Wohnstuben mit entschiedenem Erfolge zu betreiben, angebahnt und allmählich mit Sicherheit erzielt werden könnte."

An die Elementarbildung des Hauses muß sich die Bildung durch die Schule anschließen; nur durch ihre gegenseitige Einwirkung „können die Kenntnisse und Fertigkeiten zum Gemeingut des Volkes erhoben werden". „Die Schule soll den im väterlichen Hause gegründeten Geist

der Führung forthin erhalten und in der Bildung des Kindes zu allem Wissen und Können das hinzusetzen, wozu die Umstände des häuslichen Lebens und das auf die Kenntnisse des Kindes in diesem Leben Einfluß habende Personal nicht hinreichen." Sie muß das Wissen und Können, das sie dem Kinde geben kann, an das anschließen, was ihm die Mutter und das häusliche Leben schon gegeben haben; sie muß in sittlicher Hinsicht Fortsetzung des sittlichen Lebens an der Hand der Mutter und Stärkung des religiösen Sinnes werden, muß in intellektueller Hinsicht Fortsetzung und Erweiterung des freien, lebendigen Anschauens der Natur und von dieser Seite geeignet sein, das Leben in der Natur gleichsam in das Leben der Kunst hinübergehen zu lassen. Die Schulanstalten wirken „im allgemeinen nur insofern zur Beförderung der Sittlichkeit und Glückseligkeit der Menschen, als sie auf die höher und weiter führende Erziehung, die nur Eltern geben können, gegründet, und dieser mit weisem Verhältnis untergeordnet sind". Als allgemeine Volksbildungsanstalt darf die Schule keine Fächerkünstler heranbilden wollen, sondern sie soll nur die Grundlage legen zur Ausbildung der menschlichen Kräfte im allgemeinen; es ist daher gar nicht nötig, daß einer, der das Volk führen will, in allem das Detail verstehen müsse, was er will, daß es lerne, sondern die Hauptsache ist, daß er es lehre angreifen, was es muß, und denken, worüber es ihm nötig zu denken ist, alles übrige gibt sich dann von selber. Wenngleich also die Schule als das einzige wahre Mittel zu der rechten Aufklärung des Volkes die Fassungskraft desselben insbesondere durch festen Einfluß auf seine Berufsbildung zu erweitern hat, so soll der Schüler dennoch nicht von vornherein auf einen bestimmten Beruf vorbereitet werden. Die Schule muß ihre Bildung auf demselben Fundamente aufbauen wie die häusliche Bildung, durch welche das Kind zu einer segensvollen Benutzung seiner Schuljahre und Schulführung vorbereitet und tüchtig gemacht wird. Die Ergebnisse der häuslichen Erziehung werden in gutem und schlechtem Sinne die Schulerziehung beeinflussen; der Lehrer muß die Vorteile in sittlicher und geistiger Hinsicht ausnutzen und die Fortschritte einzelner zum Besten ihrer Mitschüler verwerten. Für die weitere Ausbildung der männlichen Jugend müßten Fortbildungsschulen errichtet werden. Der Lehrer muß ein Herz für die Kinder haben; die „tüchtige Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen". Er muß aber auch eine wissenschaftliche und eine ausreichende Bildung in seinem Fach haben; denn jede wissenschaftliche Bildung, jede Kunst, jede Berufsbildung und jede Fertigkeit hat eben ihr bestimmtes, eigentümliches Wesen, das von dem bestimmten, eigentümlichen Wesen jeder anderen Wissenschaft, jeder anderen Kunst und jedes anderen Berufs verschieden ist. „Der Mann, welcher sich anmaßt, irgend eine Wissenschaft, eine Kunst oder einen Beruf zu lehren, muß die vollendete Erkenntnis der elementarischen Ausbildungsmittel der menschlichen Kräfte und Anlagen und die vollendete Erkenntnis der Kunst

und Wissenschaft, die er seinem Zögling einüben will, in sich selber vereinigt besitzen. Es ist kein Beruf auf Erden, der tiefere Kenntnis der Menschennatur und größere Fähigkeit und Gewandtheit, sie zu behandeln, voraussetzt, als gerade der des Erziehers; der Erzieher muß also die richtige Erkenntnis dessen, was die Menschenbildung ist und sein muß, sowie einen tiefen psychologischen Takt besitzen". Ein wirklicher Fortschritt in der Erziehungskunst ist jedoch nur möglich, wenn Seminare, d. h. Anstalten da sind, in denen eine bedeutende Anzahl von Jünglingen und Jungfrauen zu einer vollendeten Kenntnis und Ausübungskraft des ganzen Umfangs der echten Grundsätze der Menschenbildung und der vollendeten Mittel der Erziehungskunst erzogen und gebildet werden. Mit diesen Seminarien müssen Übungsschulen verbunden werden (Versuchsschulen), in welchen die vorhandenen Lücken des Erziehungswesens durch neue Versuche und Beobachtungen ausgefüllt und auf der anderen Seite die aufgestellten Entwicklungsmittel und Formen erprobt und die Lehrer durch Teilnahme an den auf die Begründung und den Ausbau der Methodik gerichteten Versuchen und Beobachtungen herangebildet werden.

„Aller *Unterricht* des Menschen ist nichts anderes, als die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten"; es gibt „notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll". Daher ist das *Ziel* alles Unterrichts im allgemeinen „die durch die harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur entwickelte und ins Leben geförderte Menschlichkeit selber"; neben diesem allgemeinen Zweck hat der Unterricht noch seine besonderen Zwecke zu erfüllen. Er muß sich in seiner Methode an die individuellen Anlagen anschließen und dieselben in ihrer Entwicklung fördern; er bedarf daher einer genauen Kenntnis der Menschennatur und der Gesetze ihrer Entwicklung. Sodann muß der Unterricht in jeder Wissenschaft entsprechend ihrer Eigenheit mit diesem Entwicklungsgang der Menschennatur in Einklang gebracht werden; es muß ausgemittelt werden, was in ihr durch einfache Anschauung, durch das Gedächtnis und durch die Einbildungskraft beigebracht werden und wie die betreffende Wissenschaft der formalen und materialen Bildung dienstbar gemacht werden kann. Diesen formalen und materialen Zwecken des Unterrichts entsprechend ist zuerst mit den Übungen der reinen, elementarischen Entfaltung der Grundkräfte unseres Geschlechts zu beginnen, denen sodann die Anwendungsübungen dieser Kräfte folgen. Die eigentlichen Vorteile der menschlichen Kenntnisse und des Wissens bestehen für das Menschengeschlecht in der Sicherheit der Fundamente, von denen sie ausgehen und auf denen sie ruhen; der Mensch, der viel weiß, muß mehr als jeder andere zur Einigkeit mit sich selbst, zur Harmonie seines Wissens mit seinen Verhältnissen und zur Gleichförmigkeit

in der Entwicklung aller seiner Seelenkräfte geführt werden, sonst wird sein Wissen in ihm selber zum Irrlicht, das Zerrüttung in sein Inneres bringt und ihn zum Leben untauglich macht. Daher ist der Unterricht im Verhältnis zur Erziehung nur ein untergeordnetes Bildungsmittel; die Erziehung muß mit helfen, daß die Kinder das werden, was sie sollen, und sich das einüben und gleichsam zur anderen Natur machen, was recht und gut ist und ihnen für ihr Leben not tut.

Die Sache der Unterrichtskunst ist es, die Verwirrung in der vor uns liegenden Welt der Dinge aufzuheben, die Gegenstände zu sondern, nach Ähnlichkeit und Zusammengehörigkeit zu ordnen, nach dadurch erlangter Klarheit der Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben und mit „dem ganzen Kreis unseres übrigen Wissens in Verbindung" zu bringen; diesen Weg befolgt die Unterrichtsmethode, welche auf den Gesetzen der menschlichen Natur beruht und daher die einzig wahre ist. Nach dieser Methode muß jeder gemeine Mensch wenigstens bis Vollendung der Elementarkenntnisse seine Kinder selbst unterrichten können, so daß Schulen für den ersten Unterricht beinahe überflüssig sind; sie muß einerseits die Natur des Kindes und anderseits die Natur des Lehrgegenstandes, den uns die Kultur überliefert, berücksichtigen, d. h., sie muß natur- und kulturgemäß sein. Sie muß ferner die Formen auffinden, welche die Empfänglichkeit am meisten reizen; diejenige Unterrichtsform entspricht dieser Forderung am meisten, welche die Selbsttätigkeit des Kindes anregt. Denn selbsttätig soll das Kind sich seine Kenntnisse erwerben; der Unterricht soll ihm bloß Handreichung tun, den Weg zeigen und Hindernisse beseitigen. Die geistige Regsamkeit (Interesse), die sich in der Geneigtheit zu selbständiger Bearbeitung und im Streben nach Erweiterung des Gedankenkreises zeigt, ist das wichtigste, ja das einzige erzieherische Moment des Unterrichts, durch welches dieser nicht nur den Willen zu kräftigen vermag, sondern auch den Einsichten sittlichen Wert verleiht. Dieses selbsttätige Streben (Interesse) soll nur aus Liebe zur Pflicht, zu Eltern und Lehrern und zum Gegenstand des Unterrichts, für den der Zögling durch die letzteren gewonnen werden muß, hervorgehen und darf keinen anderen Lohn zur Folge haben als den beseligenden Eindruck der sittlichen Kraft, der geleisteten Arbeit. Die naturgemäßen Unterrichtsformen sind deshalb das Katechisieren und Sokratisieren. „Die ursprüngliche Unterrichtsweise, die man Katechisieren heißt, war nichts weniger als eine eigentliche Verstandesübung, sondern eine bloße Wortzergliederung verwirrt vorliegender Sätze und hat insoweit als Vorbereitungsgeschäft zur allmählichen Klarmachung der Begriffe das Verdienst, daß es die getrennten Wörter und Sätze dem Kinde unverwirrt zur festen Anschauung einzeln vor Augen legt." Außer dieser Sonderungsarbeit ist das Katechisieren über abstrakte Begriffe nur ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne. Das Sokratisieren dagegen hat eine höhere Behandlung des Gegenstandes im Auge; es erfordert einen Hintergrund von Vorkenntnissen und das äußere Mittel

der Sprachkenntnisse. „Selbst der Habicht und der Adler nehmen den Vögeln keine Eier aus den Nestern, wenn diese noch keine hineingelegt haben." Daher soll man die jüngeren Zöglinge mit Anschauungsvorstellungen unterhalten; bei den größeren aber soll man durch Sokratisieren diese Vorstellungen zu deutlichen Begriffen erheben.

Der individuelle Erfahrungskreis ist das Nächste, womit im Unterricht zu beginnen ist, und ist zugleich das geistige Organ zur Aneignung des Ferneren; der Lehrer muß sich ganz in den Anschauungs- und Begriffskreis des Kindes versetzen, gemeinschaftlich mit ihm von einer Entdeckung zur anderen schreiten. „In jedem Fach soll der Unterricht bei den einfachsten Elementen beginnen und von da aus in lückenlosen Reihenfolgen der Entwicklung des Kindes gemäß fortschreiten"; alle Unterrichtsmittel müssen daher in Reihenfolgen geordnet werden, welche in allen Fächern des Kennens und Könnens, von höchst einfachen Anfangspunkten ausgehend, in lückenlosen Stufenfolgen mit der Entwicklung des Zöglings gleichen Schritt halten. Hierbei soll die Ordnung, die im Gegenstand des Unterrichts selbst liegt, nicht weniger berücksichtigt werden als die Ordnung in der Natur des Kindes; denn jede Wissenschaft und jede Kunst hat ihr bestimmtes, eigentümliches Wesen, wodurch sie sich von jeder andern unterscheidet. Der *Lehrgang* ist also bedingt und begründet einerseits in der Wissenschaft und Kunst, die gelehrt werden soll, und anderseits in dem Entwicklungsgang der Menschennatur; mit beiden muß der Lehrer demnach bekannt sein.

Ausgangspunkt aller Erkenntnisse ist die *Anschauung*, daher ist sie oberster Grundsatz des Elementarunterrichts; die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis, d. h. jede Erkenntnis muß von der Anschauung ausgehen und muß auf sie zurückgeführt werden können. Die Anschauung ist zunächst „das bloße Vor-den-Sinnen-Stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks"; aber sie umfaßt „nicht bloß die sinnliche, äußere Wahrnehmung, sondern auch die ganze Reihe von Gefühlen", also auch die innere Erfahrung. Der Selbsttrieb zur Entfaltung unserer Anlagen und Kräfte macht uns unwillkürlich sehen, hören usw.; aber diese Tätigkeit der Sinne und Glieder ist nur dann bildend für uns, wenn ihre Kräfte zum richtig Sehen, Hören. usw. hingeführt werden, d. h. zur Anschauung muß sich die Anschauungskunst, das planmäßige Vorgehen im Unterricht behufs bestimmter Erfassung und gleichzeitiger Zusammenstellung aller Einzelheiten und Erzeugung von klaren und deutlichen Anschauungen, gesellen. Die Anschauungskunst muß von dem Individuum selbst ausgehen, weil alles, was das Individuum selbst ist und fühlt, leichter klar und deutlich zu machen ist, als was außer ihm ist. „Der Mittelpunkt aller deiner Anschauungen, du selbst, bist dir selbst ein Vorwurf deiner Anschauung; alles, was du selbst bist, ist dir leichter klar und deutlich zu machen, als alles, was außer dir ist; alles, was du von dir selbst fühlst, ist an sich selbst eine bestimmte Anschauung; nur was außer dir ist, kann eine

verwirrte Anschauung für dich sein; folglich ist der Gang deiner Erkenntnisse, sofern er dich selber berührt, eine Stufe kürzer, als insofern er von irgend etwas außer dir ausgeht". Deshalb geht die Kenntnis der Wahrheit bei dem Menschen „von der Kenntnis seiner selbst aus". Die Welt „liegt uns als ein ineinanderfließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es", diese Verwirrung aufzuheben. Die größte Sorgfalt aber ist darauf zu richten, daß die Anfangseindrücke der wesentlichen Gegenstände unserer Erkenntnis bei der ersten Anschauung so bestimmt, richtig und umfassend vor die Sinne gebracht werden, als es möglich ist. Diese Erkenntnisse werden aber um so richtiger sein, durch je mehr Sinne wir das Wesen oder die Erscheinung einer Sache erforschen; das Wesen der Dinge aber zu erfassen, muß bei allen Anschauungsübungen das nächste Ziel sein. Daher muß man in jedem Erkenntnisfache mit solchen Gegenständen beginnen, welche die wesentlichsten Kenntnisse des Faches sichtbar und ausgezeichnet an sich tragen; denn daran reiht sich von selbst alles Nebensächliche an. Endlich wird dann durch das Zusammenstellen von Gegenständen, deren Wesen das nämliche ist, die Einsicht über das wahre Wesen derselben erweitert, geschärft und gesichert und verhütet, daß nicht zufällige oder einzelne Eindrücke das wahre Wesen verdunkeln. Unsere Erkenntnis geht also von Verwirrung zur Bestimmtheit, von der Bestimmtheit zur Klarheit und von der Klarheit zur Deutlichkeit hinüber. Mit der Anschauung aber muß sich das Wort, der Name verbinden, denn erst dadurch wird die Sache Eigentum des Geistes; was klar angeschaut und erkannt ist, soll ausgesprochen und geübt werden. Der Kreis der Anschauungen muß sich immer mehr erweitern; die den Kindern zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen müssen bestimmt, sicher und unverwirrt eingeprägt werden und für alles, was Natur und Kunst zum Bewußtsein gebracht hat und zum Teil zum Bewußtsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnisse gegeben werden. Die Kenntnis der einzelnen Sachen und ihrer Benennung bildet den Stoff künftiger Urteile und Schlüsse und einen Leitfaden, an dessen Spur sich die Kinder dann selber durch Ankettung ihrer früheren und künftigen Erfahrungen weiter bringen sollen.

Die Anschauungen sind die Grundlage der Geistesbildung; ihr Ziel sind deutliche Begriffe. Die Anschauungen sind unbestimmt und verwirrt; sie müssen daher zu deutlichen Begriffen erhoben werden, deren letztes Mittel Definitionen sind. Zu diesem Zwecke muß man die Gegenstände unter sich sondern, die ähnlichen und zusammengehörigen in einer Vorstellung wieder vereinigen und zur Einheit eines Begriffs erheben; dies tut man aber, indem man „die ineinanderfließenden verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt", dann „diese vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis unseres übrigen Wissens in Verbindung bringt". Der Definition geht die Beschreibung voraus; das

Kind kann das, was ihm klar ist, wohl beschreiben, d. h. sagen, wie es beschaffen ist, aber noch nicht definieren, d. h. sagen, was es ist, seine Gattung anweisen. „Alle Definition, d. i. alle solche bestimmte, wörtliche Darlegungen des Wesens irgend eines Gegenstandes enthalten indessen für das Kind nur insoweit wesentliche Wahrheiten, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes des Wesens dieser Gegenstände mit großer lebendiger Klarheit bewußt ist. Wo ihm die bestimmte Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es bloß mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen oder einen anderen Gedanken hinterlassen wird, als daß es eben einen Laut von sich gegeben habe." Die Entwicklung des menschlichen Geistes ist sowohl in der Geschichte der Gattung, des Menschengeschlechts, als im Fortschritte des Einzelnen ein Gang von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen; eine begriffliche Auffassung der Welt ist das Endziel dieser Entwicklung, welches die Menschheit als Ganzes erreicht hat und zu welchem der Einzelne hingeführt werden muß. Es ergeben sich also für den Gang der Geistesentwicklung des Kindes zwei Hauptstufen: Anschauung und Denken, oder Entwicklung der Anschauungskraft und Entwicklung der Denkkraft; die Basis der letzteren ist die Abstraktionskraft, deren Entfaltung durch das Zusammenfassen, Trennen und Vergleichen der Anschauungen bewirkt wird, wodurch deutliche Begriffe entstehen. Auch zeitlich wollen diese Stufen als mit dem Alter des Kindes eintretende Entwicklungsstufen aufgefaßt sein; sie laufen aber während der Schulzeit nebeneinander her, nur tritt anfangs die Anschauung, später die denkende Bearbeitung mehr hervor; in der Vorschulzeit tritt wohl die Anschauung ohne denkende Bearbeitung auf, aber in der Schulzeit niemals denkende Bearbeitung ohne Anschauung, denn das Denken muß immer auf der Basis der Anschauung ruhen.

Bei der anschauenden und denkenden Betrachtung eines Gegenstandes muß man das Augenmerk auf folgende Punkte richten: 1. wie viel und wie vielerlei Gegenstände vor ihm sind (Zahl); 2. wie sie aussehen, was ihre Form und ihr Umriß sei (Form) und 3. wie sie heißen (Sprache). Die Summe aller äußeren Eigenschaften eines Gegenstandes vereinigt sich daher im Kreise seines Umrisses (Form) und im Verhältnis seiner Zahl und wird durch die Sprache dem Bewußtsein eigen, es wird die „Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form verdoppelt und unvergeßlich" gemacht. „Die Mittel der Verdeutlichung aller unserer Anschauungserkenntnisse gehen von Zahl, Form und Sprache aus", Zahl, Form und Sprache sind daher die Elementarmittel des Unterrichts. Alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen; alle übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen anderen gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem anderen jene. Zunächst ist in diesen drei Elementarfächern, in Form, Zahl und Wort, die Anschauung als abso-

lutes Fundament aller sinnlichen Erkenntnis festzustellen, und dann ist diese Anschauung in allen diesen Fächern zur Anschauungskunst, d. h. zum Mittel, die Gegenstände der Anschauung zu Gegenständen meines Urteils und meiner Kunstfertigkeit zu machen, zu erheben; es sind also die Kinder in allen drei Fächern ihrer Erkenntnis zum umfassendsten Bewußtsein aller Anschauungen zu führen, deren bestimmtere Erkenntnis die Fundamente ihres späteren Wissens ausmachen werden. In Zahl, Form und Sprache ist also der gesamte Lehrstoff einzuschließen, und zwischen den Fächern, welche eins dieser Mittel gemeinsam haben, ist eine Verbindung herzustellen. Als Unterrichtsfächer sind daher zu nennen: 1. Tonlehre (Bildung der Sprachorgane durch Laute und Gesang), Wortlehre (Namenlehre, um die einzelnen Gegenstände kennen zu lernen) und Sprachlehre (um sich von deutlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben); 2. Meß-, Zeichen- und Schreibkunst; 3. Rechenkunst. In diesen drei Elementarfächern finden wir den Inbegriff aller Mittel der naturgemäßen Geistesbildung von ihren ersten Keimen aus vereinigt. Der Umfang der Unterrichtsgegenstände darf weder zu weit noch zu eng sein; das zerstreute Gewirr des Vielwissens entspricht nicht unserer Natur, macht unsicher und unterdrückt das Wahrheitsgefühl; die Einseitigkeit aber schränkt das Wissen enger ein, als die Bedürfnisse unseres Wesens sind. Bei der Auswahl des Stoffes ist überall darauf zu sehen, daß dem Kinde nur das geboten wird, was seinen Geist anspricht und ihm Interesse gewährt; „der Kreis des Wissens fängt nahe um den Menschen an und dehnt sich von da konzentrisch aus", auch über diejenigen Dinge, die nie eigentlich zur Anschauung gelangt sind, deren Ähnlichkeit aber von andern zur Anschauung gelangten Gegenständen abstrahiert wird.

Der Eindruck und die Kenntnis von Form und Zahl gehen eigentlich der *Sprachkraft und Sprache* vorher; aber die Sprachkunst entwickelt sich schneller als die Anschauungs- und Rechenkunst. Die Sprachkunst schreitet in ihrer Entwicklung von der Schallkraft (Ton) zum Wort und von diesem zur Sprache (*Tonlehre, Wortlehre, Sprachlehre*). Diesen Weg muß auch der Sprachunterricht einschlagen; er soll die in Ton, Wort und Sprache zum Ausdruck kommenden Eindrücke (Empfindungen und Gedanken) mit all ihren Modifikationen bleibend und unmittelbar machen. Die Ausbildung der Sprachkraft, die im Dienste der Anschauungs- und Denkkraft steht, steht „im festen Zusammenhang mit dem Wachstum und der Ausdehnung der menschlichen Anschauungserkenntnisse", die ihr allgemein vorgehen; sie ist eigentlich nur eine Fortsetzung, Benutzung und Erweiterung der Anschauungskraft zur Denkkraft. Das Fundament des Sprachunterrichts ist das Redenlernen; es ist Sache des Redenhörens und des Redens selber. Das Kind hört die Töne und sucht sie nachzuahmen; es sucht dann die Worte nachzusprechen, auch wenn es von vielen die Bedeutung nicht versteht. Weiterhin muß man den Sprachunterricht mit dem Anschauungsunterricht verbinden;

die im Anschluß ans häusliche Leben erworbenen Anschauungen und Begriffe müssen schon da sein, ehe man dem Kinde das willkürliche Wortzeichen gibt, durch welches dieselben festgehalten und allgemein gemacht werden. Wie der Unterricht die Anschauungen und Erkenntnisse des Kindes über den engen Kreis seiner Umgebung hinaus nach den Bedürfnissen der Lage, Verhältnisse und Kräfte des Kindes erweitert, so geschieht dies auch mit der Sprache desselben; es ist die Aufgabe der Elementarbildung, die Mittel für diesen Unterricht zu erforschen und den Müttern mit Klarheit und Bestimmtheit in Reihenfolgen geordneter Übungen vorzulegen (Ton-, Wort- und Sprachlehre). Das Kind muß dahin gebracht werden, sich über die Anschauungseindrücke seiner Umgebung und seiner Verhältnisse bestimmt auszudrücken und dadurch von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen; so ist die naturgemäße Ausbildung der Denkkraft an die Ausbildung der Anschauungs- und Sprachkraft geknüpft. Lesen und Schreiben sind nur eine künstliche Art des Redens; daher müssen die Kinder erst reden lernen, bevor sie lesen und schreiben lernen. Man muß dem Kinde die Sprachtöne in ihrem ganzen Umfange so früh als möglich zum Bewußtsein bringen, ehe noch die Fähigkeit der Aussprache in ihm gebildet ist, und diese Fähigkeit sollte wieder vollendet sein, ehe die Buchstabenformen ihm vor Augen gelegt und die ersten Übungen des Lesens begonnen werden. Die eigentliche Sprachlehre hat zum Ziel, das Kind vollständig zu befähigen, sich über die ihm bekannt gewordenen Gegenstände und ihre Merkmale bestimmt auszudrücken und dadurch von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen; dies geschieht im Anschluß an die Gegenstände der Anschauungskenntnisse, welche in Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre und Menschenkunde zerfallen. Die psychologisch begründete Sprachlehre in der Muttersprache führt zur Aufstellung eines auf die Sprachlehre allgemein anwendbaren Sprachunterrichts, die als Norm des naturgemäßen Unterrichts in allen Sprachen anwendbar ist; die Grundsätze der Ausführungsmittel einer solchen Normalform des Verstehens und Redenlernens jeder fremden Sprache müssen notwendig und in ihrem ganzen Umfang von der Art und Weise, wie das unmündige Kind seine Muttersprache lernt, abstrahiert werden. Der naturgemäße Fortschritt von der elementarischen Erlernung der Muttersprache geht zuerst zu der Erlernung der lebenden und dann erst zur Erlernung der toten Sprache hinüber, weil die Sacherkenntnis, die durch Erlernung einer lebenden Sprache dem Kinde gegeben werden muß, derjenigen, die ihm durch die Erlernung der Muttersprache gegeben worden ist, unendlich näher steht, als diejenige, die ihm klargemacht werden muß, wenn es eine tote Sprache wahrhaft und naturgemäß verstehen lernen soll. Die tiefere Erkenntnis des Naturganges in der Entfaltung der Muttersprache ist also auch das ewige Fundament und die eigentliche Quelle aller mnemonischen und psychologischen Vorteile, mit der die Kunst die naturgemäße Erlernung jeder neuen Sprache zu erleichtern

und zu behelfen vermag. Diese Erlernung geht jedoch den langsamen Gang der Erlernung der Muttersprache nicht; denn das Kind hat schon gewandte Sprachorgane und einen großen Schatz von Sacherkenntnissen durch den Unterricht der Muttersprache erlangt. Die Erlernung der fremden Sprache muß daher wie die der Muttersprache mit dem Reden beginnen; die Regeln sind das Ende eines psychologisch gut geordneten Redenlernens, deren Wesen dann als eine in ihm durch Erfahrung begründete Erkenntnis erscheint und daher bei der ersten wörtlichen Darlegung vollkommen verstanden wird. So besteht der Nutzen der fremden Sprache auch in einer Erweiterung und soliden Begründung der Erkenntnisse des Zöglings.

Der Lehre von der Form geht das Bewußtsein der Anschauung geformter Dinge voraus; aus diesen entspringt die Meß-, Zeichen- und Schreibkunst. Die Richtigkeit der Anschauung ist eine Folge der Ausmessung des betreffenden Gegenstandes; dieselbe muß dem Zeichnen desselben vorangehen, wenn das Kind durch dasselbe zu deutlichen Begriffen gelangen soll. Die Zeichnungskunst ist bloß eine Anwendung der Formen, die das Kind durch die Meßkunst kennen gelernt hat, und schreitet gleichmäßig mit derselben fort. Die Schreibkunst ist eine Art Linearzeichnung und duldet keine willkürliche Abweichung von der bestimmten Richtung ihrer Form; sie muß, wenn sie vor dem Zeichnen dem Kinde zur Fertigkeit gebracht wird, die Hand zu diesem letzteren notwendig verderben, weil sie dieselbe in einzelnen Formen verhärtet, ehe ihre allgemeine Biegsamkeit für alle Formen, die das Zeichnen notwendig voraussetzt, genugsam und sicher gebildet ist. Das Zeichnen sollte daher schon früher beginnen als das Schreiben; dadurch würde dem Kinde die richtige Formbiegung der Buchstaben erleichtert und ihm zugleich die Abgewöhnung unrichtiger Formen erspart.

Mit der Erkenntnis der Zahl beschäftigt sich die Rechenkunst; auch sie muß auf der Anschauung begründet sein, auch hier müssen wir dem Wort einen sinnlichen Hintergrund geben. Tritt derselbe Zahlenbegriff in den verschiedensten Erscheinungsformen auf, so löst er sich allmählich vom sinnlichen Hintergrunde ab und gewinnt im Geiste des Kindes selbständige Bedeutung; so wird dieses befähigt, die Zahlen als Verkürzungsmittel des Zählens zu gebrauchen, ohne an den sinnlichen Hintergrund zu denken. Zu diesem Zwecke sind Tabellen zu entwerfen, welche eine Reihe von Gegenständen enthalten, die dem Kinde den Begriff des Eins, Zwei, Drei usw. bis auf Zehn in bestimmten Anschauungen vor Augen legen; man läßt nun von den Kindern auf diesen Tabellen die einfachen, zweifachen usw. Gegenstände aufsuchen, hernach läßt man sie an Fingern, Erbsen, Steinchen usw. eben diese Verhältnisse wiederfinden und auch beim Lesen (wie viel Silben usw.? Buchstabiertafel) anwenden usw. So hat man auch Tabellen für die Zahlen über 10 und fürs Bruchrechnen. Aber „ehe die Mutter die Übung des Rechnens mit dem Kinde auf der Tabelle selbst anfängt, muß sie ihm alles das, was

in der ersten und zweiten Übung dieser Tabelle gelehrt wird, vorher mit beweglichen Gegenständen zeigen, um so das Aussprechen der Anzahl Gegenstände, die sie ihm als Anzahl ins Auge fallen macht, mit der Anschauung dieser Gegenstände und mit dem Aussprechen ihrer Namen auf das genaueste zu vereinigen".

In dieser Elementarbildung von Sprache, Form und Zahl hat das Kind auch die Elemente der Naturgeschichte und Naturlehre, der Geographie, Geschichte und Menschenkunde aus der nächsten Umgebung gewonnen; von da an kann weitergegangen werden, aber immer nach dem Grundsatz: „Das Leben bildet", also in ihrer Erweiterung allgemein aus dem naturgemäßen Bildungsgange des häuslichen Lebens hervorgehend. Für eine wissenschaftliche Behandlung dieser Gegenstände, für eine reine und umfassende „Ansicht der Erd- und Menschengeschichte und ihres gegenseitigen Einflusses aufeinander, der Menschen-, der Staats- und Völkerverhältnisse, des Kulturgangs unseres Geschlechts und endlich der Naturwissenschaft in ihren größeren Umrissen und Beziehungen" sind aber die Kinder noch nicht reif; namentlich ist es ein vollkommener Unsinn, Menschen, die mit der in lebendiger Anschauung vor ihren Sinnen stehenden, gegenwärtigen Zeitwelt noch nicht bekannt sind, mit dem Geist der Vorwelt bekannt machen zu wollen, der den Sinnen und der Anschauung der lebenden Welt schon seit Jahrhunderten und selber seit Jahrtausenden entrückt ist. Man muß sich daher begnügen, das vorbereitende Material des statistischen Teiles, d. h. Produkte, Einwohnerzahl, Wertsetzung, Name und Orte in Form von tabellarischen Übersichten durch mnemonisches Einüben den Kindern zum festen Eigentum zu machen; diese Einübungen des toten Gerippes sind für nichts anderes als eine Art mnemonisch erleichterte Sprachübungen anzusehen. Man sucht also „dem mit den Gegenständen der Welt vielseitig bekannten Kinde das allmähliche Klarwerden der ihm soweit bekannt gewordenen Gegenstände durch die weitere Benutzung des Wörterbuchs noch mehr zu erleichtern. Und hiermit finde ich mich von dieser Seite an den Grenzen, wo das Eigene meines Ganges endet"; die Kinder können sich, hierher gelangt, nun selbständig fortbilden, wenn ihnen dazu die nötigen Hilfsmittel dargeboten werden. „Ich wollte und will die Welt keine Kunst und keine Wissenschaft lehren — ich kenne keine; aber ich wollte und will die Erlernung der Anfangspunkte aller Künste und Wissenschaften dem Volke allgemein erleichtern."

„Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen." Der Mensch muß wissen und denken, aber er muß auch können und handeln, und beides steht in so innigem Zusammenhang, daß mit dem Aufhören des einen auch das andere aufhören muß; daher müssen die Fertigkeiten, durch welche die Befriedigung der mensch-

lichen Bedürfnisse und Begierden allein möglich ist, mit derselben Kunst gebildet und zu derselben Kraft erhoben werden, wie die Einsicht über die Gegenstände der menschlichen Bedürfnisse und Begierden. Daher ist der Zweck aller Kunstbildung, „die psychologische Entfaltung des Könnens oder der dem Kinde innewohnenden vielseitigen physischen Kräfte, aus denen alle Mittel, die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich darzustellen und den Trieben des menschlichen Herzens äußerlich Erfolg und Wirksamkeit zu verschaffen, und durch welche alle Fertigkeiten, deren das häusliche und bürgerliche Leben bedarf, gebildet werden", hervorgehen. „Die Kunstkraft ist, wie jede andere Kraft des Menschengeschlechts, vor ihrer Ausbildung nur Kunstanlage, Kunstsinn; diese entfaltet sich nur durch ihre Übung, durch ihren Gebrauch zur Kunstkraft. Ihre Bildung geht offenbar von der Übung der Kräfte der Sinne, Organe und Glieder aus; das innere, geistige Wesen aller Kunst ist mit dem inneren Wesen der Geistesbildung und der Denkkraft innig verwoben", daher auch die Grundlagen beider gemeinsam und im innigsten Zusammenhang untereinander menschlich belebt, in Tätigkeit gesetzt und so sich selbst bildend benutzt und gebraucht werden; ebenso müssen sich die Kunstkräfte auch im Zusammenhang mit allen übrigen menschlichen Kräften entwickeln, da die isolierte Bearbeitung der Geistes- und Kunstkräfte zum gewaltsamen Streben nach dem sinnlichen Übergewicht jeder einzelnen menschlichen Kraft über die andere führt. Können ist ein äußerliches Darstellen des Innern, des Geistigen; die Fundamente der Kunst sind innerlich und äußerlich, sie sind geistig und physisch. Die physische Seite der Kunstbildung umfaßt die Ausbildung der menschlichen Sinne und Glieder; ihre Mittel gehen aus der Natur des Mechanismus hervor, der den Kräften der menschlichen Glieder zugrunde liegt; ihr Ziel ist „der höchste Grad des Nervenaktes, der uns Schlag, Stoß, Schwung und Wurf . . . sichert und Hand und Fuß gewiß macht". Die Bildung dieser Fertigkeit aber, von deren Besitz das Können und Tun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem jeden Menschen fordern, abhängt, ruht auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABC der Kunst, d. i. auf allgemeinen Kunstregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, „die, von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten Fertigkeiten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müßten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausbildung sie notwendig bedürfen". Spezielle Kunstfertigkeiten sind Schreiben (s. o.), Zeichnen (s. o.) und Gesang; auch für den Gesang wird, wie für Schreiben und Zeichnen in der Elementarbildung, in Wort, Form und Zahl der Grund gelegt.

„Der Mensch muß nicht nur wissen, was wahr ist; er muß auch können und wollen, was recht ist. Die höchste Tatsache des Wesens und Ganges der sittlichen Entwicklung des Menschengeschlechts, welche die Geschichte der Menschheit aufweist, ist keine andere als die des Christen-

tums; die Sittlichkeit selbst, wie sie in der unwandelbaren und ewigen Beschaffenheit des Menschen liegt, hat sich in der Person und im Geiste seines Stifters geoffenbart. Dadurch erhebt sich das Christentum nicht nur zum unwandelbarsten und ewigen Prüfstein jeder religiösen Erscheinung, zum Prüfstein jedes religiösen Erziehungsversuches in seinem Wesen, sondern auch die Elemente und der Gang aller religiösen Entwicklung und Bildung sind in ihm gegeben und als solche in der Geschichte vollständig entwickelt. Die Elementarbildung gründet den Religionsunterricht auf das heilige Fundament des Christentums, und ebenso baut sie ihn auf das unerschütterliche Fundament der mütterlichen Handlungsweise." Die Art des sittlichen Unterrichts ist meistens nicht Unterricht des Lehrers, sondern er soll teilnehmender Unterricht des Hausvaters sein, der sich an darbietende Gelegenheiten anschließt; denn er darf nicht allein auf Worten, sondern muß auch auf Taten beruhen. Die sittliche Bildung gründet sich also auf die Gefühle, die als innere Anschauungen bezeichnet werden können; die erste Stufe der sittlichen Bildung ist also „die Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle". Die letzteren wie die aus den Elementen der wirklichen Erfahrung abgeleiteten Phantasievorstellungen bezeichnet man auch als „analogische" Anschauungen, d. h. als Anschauungen im übertragenen Sinne; die Phantasievorstellung kann Elemente der äußeren sinnlichen wie der inneren Anschauung enthalten. Auf Gefühl und Phantasievorstellung gründet sich die religiöse Bildung. Vom Gefühl muß also die religiös-sittliche Bildung ausgehen; da sie aber die Anerkennung und Verehrung des sittlichen Gesetzes zum Ziel hat und dieses begrifflicher Natur ist, so müssen die allgemeinen Grundsätze der Begriffsbildung auch auf dem religiös-sittlichen Gebiete Anwendung finden. Aber immer müssen hier Gefühl und Tun zur rechten Geltung kommen; „an die Gefühle knüpfe man Übungen der Selbstüberwindung, um dadurch denselben unmittelbare Anwendung und Haltung im Leben zu geben — die wahre sittliche Elementarbildung führt zum Fühlen, Schweigen und Tun". Erst auf die Stufe der Anschauung und Erfahrung, welche das Erkennen und Üben des Guten umfaßt, darf die Stufe der Begriffsbildung folgen, „die Bewirkung einer sittlichen Ansicht". Der Gang der sittlichen Elementarbildung zerfällt daher in drei Stufen: „die Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, sittliche Übung durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist, und Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind durch sein Dasein und seine Verhältnisse steht". Wenn daraus nur einige Hauptsätze hervorgehen, die im Gemütsleben des Zöglings das Übergewicht erlangen, so wird die Unterordnung der besonderen Wahrheiten unter diese Hauptsätze und die Überwindung vereinzelt stehenbleibender Vorurteile durch einen festen und sicheren Takt sich von selbst ergeben. Diese Hauptsätze stützen sich auf Gesinnungen und Wollungen, die der Zögling

als verbindlich anerkennt, und so betrachtet er sie als eine vom Gefühl des Könnens begleitete Norm des Handelns, als Maximen. Daher muß sich die religiös-sittliche Bildung des Zöglings an das Leben in der Familie anschließen; schon hier muß darauf gezielt werden, daß die Sinnlichkeit in den Dienst der Sittlichkeit tritt. Auf empirischer Grundlage müssen auch die Begriffe der Sittlichkeit entwickelt werden; ist dies geschehen, so kann man sie auch auf Gott anwenden und so im Kinde den Begriff Gott entwickeln. „Beruhigender Glaube an Gott ist in meinen Augen die Basis der Sittlichkeit des Volkes; alle innere Kraft der Sittlichkeit, der Erleuchtung und Weltweisheit ruht auf diesem Glauben der Menschheit an Gott." Die ganze Bibel von dem ersten Buch Mosis bis zur Offenbarung Johannis ist nicht zur Kopfübung des Volkes bestimmt und taugt nicht dazu; dagegen sind biblische Geschichten und besonders das Leben Jesu wohl Anfang und Wesen des Religionsunterrichts. „Alles, was in den Religionslehren Streitsache ist, ist nicht für das Kindesalter und gehört nicht für den Richterstuhl des Volkes, sondern für denjenigen des gereiften Alters und für diejenigen Menschen, die in der Lage sind, sich zu der Prüfung dieser Gegenstände, nicht bloß dem Scheine nach, sondern wirklich tüchtig zu machen."

Pestalozzi war, wie alle im Dienste der Kulturentwicklung tätigen Menschen, ein Kind seiner Zeit, von der er Anregungen erhielt. und unter deren Einfluß er sich entwickelte; er hat aber der Mitwelt mehr gegeben, als er empfing und so mit seinem Einfluß weit über seine Zeit hinausgewirkt. Seit der Zeit des Humanismus und der Reformation hatte man den Wert des Individuums gegenüber der Gesamtheit zu schätzen begonnen; trotz aller Gegenströmungen seitens der Orthodoxie und des Jesuitismus konnte man infolgedessen auch den Gedanken an die Rechte eines jeden Menschen auf ein menschenwürdiges Dasein nicht mehr verbannen. In der Zeit des Pietismus und Rationalismus suchte man ihn zu verwirklichen; alle, auch die niedrigsten Menschen, sollten in jenem oder diesem Leben glücklich werden. Mit diesem Bestreben stand aber die Wirklichkeit in Widerspruch; hier bestand die Kluft zwischen den herrschenden und dienenden Ständen noch fort, und infolgedessen verlor das niedere Volk immer mehr das Bewußtsein seiner Menschenwürde. Pestalozzi erkannte, daß die Erziehung und Bildung der oberen Stände trotz ihrer Verbesserung und Hebung noch lange nicht dem Ideal der Menschenbildung entsprach und sie vor allen Dingen nicht geeignet sei, dem Elende des Volkes abzuhelfen; er erkannte, daß man diese Bildung nicht einfach auf das Volk übertragen konnte, weil sie in Widerspruch mit dessen ganzem Leben stand und daher von ihm nicht erfaßt werden konnte. Er hat wie keiner vor ihm betont, daß die Arbeit an der Erhebung des Menschen zur wahren Menschlichkeit die wahre soziale Arbeit ist; er hat die Frage der Menschenbildung auf ihre soziale Grundlage gestellt. In seinem Wesen war er mehr künstlerisch als philosophisch beanlagt, da seinem Denken die strenge Logik fehlt. Die Lektüre seiner

Schriften wird durch den Mangel eines scharfen, logischen Ausdrucks sehr erschwert; wir begegnen in denselben überall geistreichen, ja zum Teil genialen Gedanken und Erörterungen, aber es fehlt die scharfe, logische Fassung und künstlerische Gestaltung, die zwingende und in sich selbst abgeschlossene Gedankenfolge, ja oft der klare Ausdruck. Er fühlte wohl das Bedürfnis nach Aufstellung philosophisch begründeter Gesetze; aber bei dem Versuche, dieses Bedürfnis zu befriedigen, unterlag er im Kampfe des Gefühls mit dem Verstande. Er war mehr Gefühlsmensch als Verstandesmensch; seine aus der Erfahrung hervorgegangenen Ideen erfaßte er erst instinktiv mit dem Gefühl, bevor sie Sache des Verstandes wurden. „Nicht aus der geistigen Tiefe der Nachforschungen über das Wesen der Menschennatur, sondern aus tausend partiellen Erfahrungen des wirklichen Tuns der Natur in der Entfaltung unserer Kräfte gelangen wir zu dem großen Ziel einer psychologischen Organisation der Bildungs- und Unterrichtsmittel unseres Geschlechts; das Ganze meiner Lebensweise hat meinem Dasein keine Neigung und keine Kraft gegeben, voreilend in irgend einer Sache nach heiteren und klaren Begriffen zu streben, ehe dieselben, von Tatsachen unterstützt, selbst einen Hintergrund haben, der nur in mir selbst für sie im voraus einiges Vertrauen erweckt". Aus der reichen Erfahrung im Verkehr mit Kindern, aus den durch die Beobachtung der Kindesnatur und ihres Entwicklungsganges ihm zugeführten Tatsachen gingen seine Ideen hervor; er strebte vergeblich danach, sie in feste und klare Begriffe zu fassen und in ein System zu bringen. Aber gerade darum gab er sich ganz an seine Ideen hin, war er ganz von ihnen erfüllt; aus Liebe zum Volke und in dem Gedanken, dasselbe aus seinem Elende heraus zu einem besseren Dasein zu führen, ist er Pädagoge geworden. Seine Gelehrsamkeit, seine wissenschaftliche Bildung, war nicht groß und zeigte große Lücken; allerdings darf man es nicht wörtlich nehmen, wenn er behauptet (1782), er habe seit dreizehn Jahren, oder später (1801), er habe seit dreißig Jahren kein Buch mehr gelesen. Durch seine Lehrer Bodmer und Breitinger war er schon in der Schule in die philosophischen Lehren der Zeit eingeführt worden; durch den Verkehr mit Iselin und anderen Mitgliedern der helvetischen Gesellschaft und die „Ephemeriden der Menschheit", deren Mitarbeiter Pestalozzi war, erhielt er Kenntnis von den Bestrebungen der Zeit und hat sich auch eifrig an denselben beteiligt. Er wollte das Volk mit den weltbewegenden Ideen bekannt machen; ganz besonders widmete er sich aber in dieser Zeit (1776—1782) der Erörterung philosophischer und pädagogischer Fragen. Auch Niederer sagt: „Pestalozzi hat studiert und hat gelesen; in seiner Jugend studierte er eifrig mit größtem Erfolge die Alten und las beinahe alles ausgezeichnete Neue in der Literatur, das zu seiner Zeit erschien". Goethes Schriften waren ihm zum Teil wenigstens nicht unbekannt. Von Kants Philosophie ist Pestalozzi wohl kaum beeinflußt worden; seiner Erkenntnistheorie, soweit sie bei der Auffassung des Begriffes der Anschauung hervortreten, fehlen alle spezifischen Merkmale der Kant-

schen. Es fehlte ihm die Einteilung der Anschauungsformen in Raum- und Zeitformen; es liegt ihm fern, Raum und Zeit nur von den Erscheinungen und nicht von den Dingen an sich gelten zu lassen. Mit den Prinzipien der Philosophie von Fichte war er durch mündliche Unterredung wenigstens oberflächlich bekannt, und es waren wohl nur die sozialpädagogischen und ethischen Probleme des Philosophen, die ihn interessierten. Allerdings teilte Pestalozzi mit seinem Zeitalter den Mangel an historischem Sinn; er geht in seinen philosophischen und pädagogischen Erörterungen nicht auf die Gedanken seiner Vorgänger zurück und benutzt sie nicht zur Klärung und Vervollständigung der eigenen. Er führt seine Auffassungen über die Erziehung auf die Erfahrungen seines Lebens zurück; aber diese waren lückenhaft und mangelhaft. Es fehlte ihm an dem pädagogischen Scharfblick, den nur eine gründliche Fachbildung in Theorie und Praxis geben kann, und infolgedessen an der Sicherheit des Handelns; Gang und Gestaltung seiner Unternehmungen waren daher zu sehr von Zufälligkeiten, von andern Personen und von augenblicklichen Einflüssen und Erregungen abhängig. Was aber seiner Tätigkeit die bahnbrechende Bedeutung und was die fruchtbaren Keime zu einem weitreichenden und nachhaltigen Einfluß auf die Gestaltung der Theorie und Praxis des Erziehungswesens verlieh, das war die Tiefe seiner psychologischen Erfassung der Erziehungsgrundsätze, die Höhe des von ihm erstrebten sittlichen Zieles der Erziehung und endlich die stete Berücksichtigung des Ausgangs- und Zielpunktes bei der Darlegung des Weges.

Schon Pestalozzis Auffassung der Menschennatur und ihrer Bestimmung zeigt, daß er von den philosophischen Strömungen seiner Zeit beeinflußt worden ist; der Mensch als Individuum steht an der Spitze und in der Mitte seiner philosophischen und pädagogischen Betrachtungen, obwohl er von sozialökonomischen Gesichtspunkten aus zur Beschäftigung mit der Pädagogik kam.. Er sah das Elend seines Volkes und fand den Grund desselben in der mangelhaften Erziehung und der Unwissenheit; er „sah die höchste sittliche, geistige und bürgerliche Verwilderung", in der das menschliche „Geschlecht verblutete". Alles Elend und alles Unglück der Menschen aber wurzelt nach seiner Überzeugung in der naturwidrigen Erziehung; von hier aus mußte also die Besserung des Menschengeschlechts beginnen. „Der Gang meiner Untersuchung kann seiner Natur nach keine andere Richtung nehmen als diejenige, die die Natur meiner individuellen Entwicklung selbst gegeben — ich kann und soll hier eigentlich nichts wissen und nichts suchen als die Wahrheit, die in mir selbst liegt". Durch die Popularphilosophie und Rousseau wurde der menschliche Mikrokosmus Gegenstand der allgemeinen Aufmerksamkeit; er sollte sich gemäß seiner Natur entwickeln und frei und glücklich leben. Mit dem Rationalismus teilt Pestalozzi die Annahme angeborener Anlagen (Anschauungs-, Sprach-, Denk- und Kunstkraft); aber auch dem Sensualismus macht er weitgehende Konzessionen. Er

stand in psychologischer Hinsicht unter dem Einfluß der Philosophie des 18. Jahrhunderts von Leibniz-Wolff bis Kant; die Seele wurde als ein mit Anlagen und Vermögen ausgestattetes immaterielles Wesen aufgefaßt. Diese Auffassung schließt eine allgemeine, strenge Gesetzmäßigkeit des seelischen Geschehens und eine allmähliche Entfaltung desselben ein; damit aber gibt sie auch eine feste Basis für die Erziehung ab, welche die harmonische Entwicklung aller Anlagen und Kräfte des Menschen zum Ziele hat. Dieser Psychologie erschien die Zerlegung der Anlagen und Kräfte in Abteilungen und zugehörige Vermögen als eine wissenschaftliche Aufgabe von prinzipieller Bedeutung; sie zu lösen war daher ihr eifriges Bemühen. Infolgedessen hat sich die Hypothese eines mit Kräften ausgestatteten Seelenwesens in der Pädagogik festgesetzt; man kann sich schwer von ihr losmachen und erklärt daher die moderne Psychologie, die sie fallen läßt, oft für die Pädagogik unbrauchbar. Indessen drückt sie doch nichts weiter aus. als die Tatsache, daß es verschiedene seelische Betätigungen gibt, die voneinander völlig unabhängig sein sollen. Dadurch aber wird gerade eine einheitliche Leitung der seelischen Akte in Frage gestellt und dem geforderten Einwirken des Verstandes auf das Willensvermögen usw. die Begründung entzogen. Pestalozzi ordnet daher auch nur Erfahrungen, die er im Verkehr mit den Kindern machte, unter die ihm geläufigen Begriffe unter; er sucht aber für die Erziehung den vielfachen Zusammenhang der Bewußtseinsinhalte zu entdecken. Die pädagogische Kunst soll das, „was die sich selbst überlassene Natur nur langsam, unsicher und lückenvoll vollzieht", in „Reihenfolgen von Bildungsmitteln" ordnen; sie muß sich demnach dem Entwicklungsgang der Natur im Einzelmenschen und dem in der Menschheit (Kultur) anschließen. Die Gedanken von der Entwicklung des einheitlichen Lebens in Natur- und Menschenwelt von der niedersten zur höchsten Stufe sind in der ganzen Entwicklung der Wissenschaft und Kunst dieser Zeit zu finden; auch die Pädagogik konnte von ihnen nicht unberührt bleiben. Im Gegensatz zu Rousseau, der in der historischen Entwicklung der Menschheit eine Verirrung erblickte, hatte Herder den Verlauf der menschlichen Geschichte als einen natürlichen Entwicklungsgang dargestellt; Pestalozzi hatte Herders „Ideen" bei Abfassung seiner später erschienenen „Nachforschungen" nicht auf sich wirken lassen; aber er will doch nicht mit Rousseau, dessen Schriften ihm teilweise bekannt waren, bei der Erziehung des Menschen bloß den Naturzustand zum Vorbilde nehmen, sondern, wie Herder, durch die Erziehung zur Menschlichkeit emporheben, weil er, wie Kant, Natur und Sittlichkeit voneinander trennt. Damit aber hatte Pestalozzi die Aufklärung, die in ihrer Ethik nicht über den Eudämonismus hinauskam und sich auch zum Utilitarismus hinneigte, überwunden; er sieht im sittlichen Willen die wahre Natur des Menschen, erhebt die Moralphilosophie zur Pflichtenlehre, ohne sie jedoch im Sinne Kants als „kategorischer Imperativ" aufzufassen, denn die Gefühle spielen bei ihm eine große Rolle. Im Anschluß an Kant, wenn auch nicht im Sinne Kants, bestimmt er die Sittlichkeit als „den reinen

Willen recht zu tun", als die Fähigkeit, „mich selbst mit allen Ansprüchen meiner tierischen Selbstsucht, der Freiheit meines Willens und seines gereinigten Wohlwollens zu unterwerfen". Pestalozzi gründet die Sittlichkeit auf den natürlichen Trieb eines natürlichen Wohlwollens; „alles, was ich als Teilnehmer eines Grundsatzes als meine Pflicht achte", kann „meine Sittlichkeit nicht in dem Grad" befördern, „als alles das, was ich mir im Gefolge eines tierisch (sinnlich) naheſtehenden Gegenstandes als meine Pflicht vorstelle". Er sieht in der Pflicht unser „höchstes Gut", den „Mittelpunkt der Menschlichkeit in allen unseren Kräften", den „Willen der Menschennatur durch Glauben und Liebe zur Selbstsuchtlosigkeit, zur Hingebungs- und Aufopferungskraft für die Wahrheit und das Recht"; der Mensch soll nach ihm einerseits nach Vollkommenheit streben, anderseits das Wohl der Mitmenschen in der Gesellschaft fördern; als erstes Gesetz der inneren Veredlung bezeichnet er: „Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist" und als zweites: „daß der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende". Wir finden also in Pestalozzis Ethik auch das soziale Moment vertreten. „Ich vervollkommne mich selbst", sagt er, „wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will; die Sittlichkeit ruhet in ihrem Wesen ganz auf der Freiheit meines Willens". Mit Rousseau teilt Pestalozzi die Ansicht von der Reinheit der menschlichen Natur bei der Geburt; wenn er von Erbsünde spricht, so meint er mit Kant die sinnlichen (tierischen) Triebe im Menschen. Die Menschennatur faßt er als sinnlich-geistig auf; kann die zuerst herrschend beim Kinde auftretende sinnliche (tierische) Natur nicht durch die später in dem gesellschaftlichen Zustand zur Entwicklung kommende geistige beherrscht und so in den sittlichen Zustand übergeführt werden, so gewinnt das sinnliche (tierische) Wesen dauernd die Herrschaft, und alle Geisteskräfte, Strebungen und Fertigkeiten treten in seinen Dienst. Das Sinnliche hat also wohl einen Wert, es muß aber dem Sittlichen untergeordnet, muß ihm dienend sein; es muß sich „der inneren Vollendung des Menschentums im Menschen rein unterordnen". Auch der geschichtliche Gang der Kulturentwicklung der Menschheit ist für Pestalozzi ein Produkt der naturnotwendigen Entwicklung, welcher dem Gang der Einzelentwicklung gleicht und also auch von der Sinnlichkeit zur Sittlichkeit fortschreitet; die Erziehung, die „Kunstführung", welche die Naturgesetze nicht umgehen, aber ihren Zwecken dienstbar machen kann, ist eine Verfeinerung des Naturgangs, eine abgekürzte Wiederholung der Kulturentwicklung, durch welche die innerste Natur des Menschen, der sittliche Zustand, zur Erscheinung kommt. Dadurch aber wird der Mensch erst zum Menschen, der die ethischen Pflicht erkennt und anerkennt.

Daher bezeichnet Pestalozzi als „Ziel der Erziehung" „die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfang der Segnungen, zu denen die Menschheit sich

durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag". Bildung zur Menschlichkeit war sein höchster Erziehungszweck; aus ihr sollte eine Regeneration des Volkslebens hervorgehen. Die Idee der Elementarbildung ist für ihn „nichts anderes als die Idee der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts"; ein so gebildeter Mensch muß einen „gesunden und geübten Verstand", ein „festes, kraftvolles, jeder Emporhebung und jeder Anstrengung fähiges, wohlwollendes Herz und eine Gewandtheit und Ausharrung in seinem Tun, die ihm den Erfolg dessen, was er wollte, in jedem Fall sicherte", zeigen. Ein solcher Mensch „muß nicht nur wissen, was wahr ist; er muß auch können und wollen, was recht ist". Daher sind „alle Kunstbemühungen unseres Geschlechts, die die Entfaltung und Bildung unserer geistigen und physischen Kräfte zum Zweck haben, den höheren Gesetzen der sittlichen und religiösen Bildung unseres Geschlechts unterzuordnen". Hier stand Pestalozzi ganz auf dem Boden des Zeitalters des Neuhumanismus, Kants und Schillers; man wollte den Menschen im Menschen erkennen, um den Menschen zum Menschen zu bilden und nicht für außer ihm liegende Zwecke. Aber auch die soziale Seite der Erziehung wird von Pestalozzi nicht übersehen; sie ist ja eigentlich der Ausgangspunkt seiner Pädagogik. Aus dem Elend seiner Lage soll der Mensch zum edlen Menschentum emporgeführt werden durch innere Befreiung und Erhebung; wenn er ein sittlicher Mensch geworden ist, kann er auch seine äußere Lage verbessern und sich zur vollen Menschheitswürde erheben. Der Grundsatz, daß die Gemeinschaft erzieht, durchdringt Pestalozzis Darstellung vom Volksleben und von der Volkserziehung; „das Leben selber in seinem ganzen Umfange", heißt es in „Lienhard und Gertrud", „wie es auf ihre Kinder wirkte, wie es sie ergriff, wie sie sich darin fügten und es benutzten, das war eigentlich das, wovon ihre Lehre ausging". Pestalozzi geht also in der Bestimmung des Ziels der Erziehung über Rousseau, Kant und die Philanthropen hinaus. Kant wie Rousseau setzen die Vervollkommnung des Menschen zum Ziel der Erziehung, jener die sittliche, dieser die natürliche; die Philanthropen stellen das Nützlichkeitsprinzip als Ziel der Erziehung hin. Das Kind, das betont Pestalozzi immer, soll aber nicht bloß zum Menschen im allgemeinen erzogen werden, sondern soll auch den Lebensbedingungen des Gesellschaftskreises, in dem es sich befindet, angepaßt werden; nicht den allgemeinen Begriff des Menschen legt er seinen pädagogischen Erörterungen zugrunde, sondern den des Menschen, wie er sich in den verschiedenen Formen des gemeinschaftlichen Lebens findet. Aber „der Mensch als Masse hat keine Tugend, nur das Individuum hat sie. Der Staat als solcher hat keine; er hat nur die Kraft, die Tugend der Individuen zu benutzen. Diese muß aber zuerst da sein"; daher muß der Einzelmensch erst zur Tugend erzogen werden; die innere Erhebung des Menschen kann nur „das Werk seiner selbst" sein. Jeden Menschen, auch den armen und niedrigen,

willens- und tatkräftig zu machen und so durch sich selbst zur Menschenwürde emporzuheben, das sah Pestalozzi als nächstes Ziel der Erziehung an; als höchstes Ziel schwebte ihm aber immer die Heilung des sozialen Elends durch eine solche Erziehung aller menschlichen Individuen vor. Ein goldenes Zeitalter im gesellschaftlichen Leben der Menschheit, wie es sich Rousseau ausmalt, kann es nach Pestalozzis Ansicht niemals gegeben haben; es mußte ihm daher auch fernliegen, das Heil der Menschheit, ähnlich wie Rousseau, bloß in der Rückkehr zum natürlichen Zustande zu suchen. Ihm ist der Mensch ein gesellschaftliches Wesen, das nur in diesem Zustand vermittelst der Erhebung zur Sittlichkeit zur Blüte seiner Entwicklung gelangt; er hat aber auch die Überzeugung, daß die Gesellschaft nur durch eine bessere Erziehung der Individuen gesund gemacht werden kann, weil durch sie eine Erneuerung des häuslichen Gemeinschaftslebens, das Element und Vorbild alles irdischen Gemeinschaftslebens, möglich ist. Pestalozzi hat, getrieben von einer unerschöpflichen Menschenliebe, die Volksbildung in ihrer ganzen Tiefe erfaßt; „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen". Er betont die allgemeine Menschenbildung ganz besonders gegenüber der Pädagogik des Zeitalters; denn dieser „war das äußere mehr, als das innere Leben, die Erscheinung mehr als das Wesentliche, die gesellschaftlichen Verhältnisse und Bedürfnisse mehr als der Mensch selbst". „Die heutige Erziehung", schreibt Niederer (Pestalozzis Erziehungsunternehmen, 1812), „hat ein äußerliches, beschränktes Ziel der Kultur, der Sittlichkeit, der bürgerlichen Brauchbarkeit im Auge; dieser will sie das Kind anpassen. Pestalozzi ging dagegen von dem im Kinde rein und ursprünglich Gegebenen, der Menschennatur, aus und suchte es tätig anzuregen, um es selbst in innere und äußere Tätigkeit zu versetzen". Diese Erziehung zum „Menschen, die Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange ihrer Natur" soll jedem Menschen, auch dem niedrigsten, zuteil werden; in diesem Punkte unterscheidet sich Pestalozzi sowohl vom Philanthropinismus als vom Neuhumanismus, welche beide nur die Bildung der höheren Stände im Auge hatten. Diese Erziehung ist nach Pestalozzis Auffassung für alle Menschen in ihrem Wesen gleich, denn „die Entfaltung unserer Kräfte" ist „in allen Lagen und Verhältnissen des Menschengeschlechts ewig immer die nämliche; sie ist auch wesensgleich, da alle Menschen das Recht haben, sich auf Grund der ewigunveränderlichen Gesetze der Menschennatur und ihrer Entfaltung zur Menschlichkeit erzogen zu werden". Aber in der Form ist diese Erziehung nach Pestalozzis Ansicht verschieden, denn sie ist betreffs ihrer Mittel durch die Lebenslage, die soziale Sphäre des Zöglings bedingt; das Leben aber soll, das ist nach seiner Ansicht „der große Fundamentalsatz alles naturgemäßen Erziehungswesens", in erster Linie bilden, soll erziehlich wirken.

Soll aber die Erziehung die innerste Natur des Menschen heraus-

bilden, so muß sie die harmonische Ausbildung aller menschlichen Anlagen und Kräfte im Auge behalten; dies ist die „Idee der Elementarbildung", welche also die Ausbildung der sinnlichen (physischen), geistigen und sittlichen Kräfte umfaßt. Aus der Unveränderlichkeit der Menschennatur in ihrem allgemeinen Entwicklungsgang und dem gesetzmäßigen Entwicklungsgang der menschlichen Kultur beim Einzelmenschen und der Menschheit folgert Pestalozzi, daß es im großen und ganzen nur eine zweckentsprechende, also gute Methode der Erziehung gebe; er fand, daß die ersten Grundlagen jedweder Erziehung und jedweden Unterrichts überall die gleichen seien und jeder Unterricht von dem auszugehen habe, was zunächst auf die Sinne einwirkt und von da aus lückenlos weiterschreiten muß, daß also die Pädagogik einzig in der Kunst besteht, dem Individuum den Weg abzukürzen, den die Natur und Kultur die Menschheit geführt haben. Die naturgemäße Entwicklung der menschlichen Kräfte muß im wesentlichen durch die Mittel des richtigen Gebrauchs geschehen; die Richtlinien dafür müssen aus der Natur des Menschen hergeleitet werden. Pestalozzi hat sich dabei nicht der Tatsache verschlossen, daß diese zweckentsprechende Erziehungs- und Bildungsmethode bei ihrer Anwendung mit Rücksicht auf die individuellen Verhältnisse zweckentsprechende Modifikationen erfahren, daß also bei der Einheit der Methode der Natur des Kindes und des Lehrers Rechnung getragen werden muß; aber immer muß das Bestreben zu erkennen sein, das individuelle Gebaren nach allgemeinen Prinzipien zu gestalten. Es war seine Absicht, daß die Lehrer nicht wie üblich durch dogmatische Überlieferung der Erfahrungsergebnisse herangebildet werden, sondern durch Teilnahme an den auf die Begründung und den Ausbau der Methode gerichteten Beobachtungen und Versuche; auf dieselbe Weise, wie die Erziehungswissenschaft entsteht, soll sie auch fortgepflanzt werden, indem die Lehrer auf denselben Weg gestellt werden, den ihre Erfinder und Fortbildner nahmen und nehmen mußten. Mit diesem individuellen Gang jedes einzelnen Forschers darf aber nicht die historische Aufeinanderfolge der durch die Forschung festgestellten Ergebnisse verwechselt werden; nicht die Reihenfolge, in welcher diese Ergebnisse auftreten, darf Richtlinie für den Unterrichtsgang abgeben, sondern die Art und Weise, wie man zu jedem der einzelnen Ergebnisse gelangte. Beides hat Pestalozzi nicht immer scharf geschieden („Es wird auf den Weg gestellt, den der Erfinder der Wissenschaft selbst nahm und nehmen mußte; es wird ihm der Faden ihrer Erweiterung und die Stufenfolge der Ausbildung, welche das Menschengeschlecht durchlaufen hat, in die Hand gegeben"), zumal beides vielfach zusammenfällt; da er beide Gesichtspunkte auch mit seinen Zeitgenossen noch nicht voll und ganz erfaßt hatte, so setzte er immer wieder an die Stelle der Elemente der Forschungsmethode, der logischen, die psychologischen, wie sie sich aus der Natur des Kindes ohne weiteres ergeben. Er sucht daher das Wesen der Bildung nicht in der Menge des Wissens, sondern in dem lückenlosen, organischen Zusammenhang desselben, was durch die Einheit des Erziehungs-

zweckes und den inneren Zusammenhang aller menschlichen Anlagen bedingt ist; daraus geht aber auch die Forderung des Zusammenhangs aller Bildungsmittel hervor, welche alle den höheren Gesetzen der sittlichen und religiösen Bildung unterzuordnen sind. Die sittliche und religiöse Bildung aber stellt Pestalozzi auf ihren natürlichen Boden, auf den Boden der Gemütsbildung. Die intellektuelle Bildung durch den Unterricht ordnet Pestalozzi der sittlichen Erziehung im allgemeinen unter; er hat also nur einen erziehenden Unterricht im Auge. Die Methode dieses erziehenden Unterrichts entwickelte sich allmählich bei Pestalozzi an der Hand seiner Erfahrungen; das treibende Moment dabei sind seine sozialpädagogischen Gedanken und das Streben, jedermann verständliche Unterrichtsmittel zu schaffen.

Im Gegensatz zu der Pädagogik vor Pestalozzi, welche in der Aneignung des Unterrichtsstoffes den Hauptzweck des Unterrichts sah, legte Pestalozzi den Schwerpunkt des Unterrichts in die Geistesbildung; er betont also den formalen Zweck gegenüber dem materiellen. Die Folge davon war aber, daß er, und namentlich ein Teil seiner Nachfolger, infolge der falschen Auffassung des Seelenlebens nun an eine Kraftbildung an und für sich glaubten, für die der Stoff unwesentlich sei (allgemeine Verstandesbildung, Gedächtnisbildung usw.); hieraus erklären sich die komplizierten Rechenaufgaben, das Linienkombinationswesen im geometrischen Unterricht u. dgl. Selbstverständlich will auch Pestalozzi die Kraftbildung durch einen Stoff vollbringen; aber die Hauptsache ist für ihn, daß die psychologischen Gesetze aufgesucht werden, nach denen sich die geistige Kraft entfaltet, und daß dann die Auswahl und Anordnung des Stoffes diesen Gesetzen untergeordnet werden; er will nichts wissen von einem Unterricht, der seinen Zweck in sich selbst hat und durch „schädliche Vielwisserei zu Gefahren hinsichtlich der Erziehung führen kann". Aber er will keine einseitig-geistige Bildung; er fordert ausdrücklich auch die Berücksichtigung aller übrigen Anlagen des Menschen, wodurch jene Harmonie der Kräfte, das Gleichgewicht der sittlichen, geistigen und physischen Kräfte, Gemeinkraft, welche den Inbegriff der Menschlichkeit ausmacht, hergestellt wird. Die Erziehung hat die Einwirkungen der Natur und der Gesellschaft in ihren Dienst zu nehmen und in zweckmäßiger Auswahl auf den Zögling zu konzentrieren; sie hat also nach der intellektuellen Seite hin durch Darbietung geeigneter realer Objekte, nach der ethischen Seite hin durch Schaffung und Ausnutzung wirklicher Lebensfälle in die Entwicklung des Kindes einzugreifen. Von der Anschauung (Auffassung durch Sinne und Geist) soll der Unterricht ausgehen, soll diese zu klaren Begriffen erheben (Wissen, Erkennen) und diese im Handeln mit den Fertigkeiten (Ergebnis der physischen Bildung) und den sittlichen Grundsätzen (Ergebnis der sittlichen Bildung) in Beziehung setzen (Können). „Man muß alles nur wissen um des Tuns willen; Ausüben und Tun ist für alle Menschen immer die Hauptsache." Die Bildung zur und durch Arbeit ist für Pesta-

lozzi die notwendige Grundlage aller eigentlich menschlichen Bildung; „die Arbeit hat vor der wörtlichen Lehre den Vorzug der unmittelbaren sinnlichen Anwendung und Übung".

Für seinen Unterrichtsgang glaubte Pestalozzi in den Worten des französischen Erziehungsrates Glayre: Vous voulez mécaniser l'éducation" den bezeichneten Ausdruck zu finden; „ich dachte mir", sagt er, „unter diesem Wort, er wolle sagen, ich suche die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihenfolgen zu bringen, und das Wort, in diesem Sinne genommen, traf wirklich den Nagel auf den Kopf". Denn „es gibt notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfang und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll; ich sah also bald, die Ausforschung dieser Reihenfolge in der ganzen Umfassung der menschlichen Erkenntnisse und vorzüglich in den Elementarpunkten, von denen die Entwicklung ausgeht, sei der einfache und einzige Weg, jemals zu wahren, unserer Natur und unseren Bedürfnissen genugtuenden Schul- und Unterrichtsfächern zu gelangen". In dem Forschen nach der der psychischen Entwicklung angepaßten Reihenfolge der Unterrichtsstoffe sieht Pestalozzi einen Hauptzweck seines pädagogischen Strebens; er war überzeugt, daß mit einer solchen Reihenfolge objektiv diejenige Unterrichtsfolge gefunden sei, welche der subjektiven Entwicklung des kindlichen Geistes völlig angepaßt sei. Er wollte dem Kinde kein fertiges Wissen geben und befestigen; er wollte es aber anleiten und befähigen, sich Wissen und Können zu erwerben, „den Geist bauen und eine klar und hell angeschaute Erfahrung darin konstruieren". Deshalb kam er auf Grund seiner Erfahrungen und seines Nachdenkens zu der Einsicht, daß er von einfachen Anfangspunkten ausgehen und von den Elementen aus die Unterrichtsstoffe der einzelnen Gebiete in lückenloser Reihen- und Stufenfolge anordnen müsse, um zu gesicherten Erfolgen zu gelangen; durch praktische Übungen, die oft einseitig waren, suchte er die Richtigkeit dieser Ansicht zu beweisen. Ein bestimmter Plan lag dem Vorgehen nicht zugrunde; daher fehlt auch der wissenschaftliche Zusammenhang in seinen Versuchen. Seine „gänzliche Unwissenheit in allem" kam ihm dabei insofern zustatten, als sie ihn nötigte, auf den Anfangspunkten lange stehen zu bleiben und dabei die Bedeutung der Elemente für den Unterricht kennen zu lernen. Er will keine Kenntnisse und Fertigkeiten dem Kinde vermitteln, sondern es nur zur Erwerbung derselben befähigen; er sucht die Kräfte des Kindes allseitig zu möglichst hoher Entfaltung zu bringen, damit sie den Anforderungen des Lebens nachkommen können. Das ist nur möglich durch Anpassung des Unterrichtsganges an den Entwicklungsgang des Kindes; für diesen Zweck aber muß der Unterrichtsstoff der einzelnen Gebiete mit Rücksicht auf seinen inneren Zusammenhang in Reihen geordnet werden. Nach Pestalozzi ist für die Erwerbung unserer Kenntnisse die richtige Auswahl des Unterrichtsstoffes und die

bis zur Unterrichtskunst gesteigerte unterrichtliche Behandlung dieses Stoffes nötig; in der Aufsuchung der Richtlinie für diese Unterrichtskunst liegt seine Bedeutung für die Didaktik.

Die Methode des Unterrichts zu finden, die diesen Forderungen entspricht, war Pestalozzis Bestreben; er wollte die unfehlbaren Mittel und Wege zur allgemeinen Menschenbildung ausarbeiten und der praktischen Durchführbarkeit den Weg bereiten; was er tat, das waren allerdings nur Versuche, ein Pulsgreifen der Kraft im Geiste seiner Zeit. Er beobachtete für diesen Zweck das Verhalten der Kinder während des wechselseitigen Unterrichts in Stanz; in der Art und Weise, wie das lehrende Kind, das in seiner geistigen Entwicklung ihm naheſtehende, zu belehrende Kind in das Verständnis der Unterrichtsstoffe einführte, erhielt er die Richtlinien für das richtige Lehrverfahren. Unter dem ABC der Anschauung versteht Pestalozzi eine in Stufenfolge geordnete Reihe von Grundformen der Bildung, wodurch es möglich ist, den Unterricht dem jeweiligen Stande der geistigen Entwicklung des Kindes anzupassen; von den Elementen ausgehend will er dadurch die Entwicklung des Kindes zu möglichster Vollkommenheit und harmonischer Ausgestaltung bringen. Wohl war er nicht der erste, welcher die Anschauung als Ausgangspunkt aller Erkenntnis fordert; aber er hat den Begriff der Anschauung von einer neuen Seite erfaßt. Das haben seine Zeitgenossen aber nicht erkannt; deshalb konnte Steinmüller in Guts-Muths „Bibliothek der pädagogischen Literatur" (1802) sagen: „Nur muß Pestalozzi sich nicht einbilden, etwas auch uns Neues entdeckt zu haben. Seinen Hauptsatz, auf den er sich soviel zugute tut, daß er die Anschauung zum Fundamente der Erkenntnis gesetzt habe, hätte er nicht bloß in unseren neueren pädagogischen Werken seit Basedow tausendmal wiederholt finden können, sondern schon vor 150 Jahren hat ihn Comenius beinahe mit denselben Worten ausgedrückt". Die verschiedene Auffassung des Begriffes Anschauung hängt von dem philosophischen (erkenntnis-theoretischen) Standpunkte der betreffenden Pädagogen ab; denn der Begriff der Anschauung setzt ein bestimmtes Verhältnis der menschlichen Geistestätigkeit zur Außenwelt voraus, d. h., ob das anschauende Subjekt sich passiv oder aktiv dabei verhält. Die bis zu Descartes herrschende aristotelische Erkenntnistheorie vertritt die empiristische Auffassung von der Entstehung der Sinneswahrnehmungen; von ihr wird Comenius bei der Auffassung des Begriffes der Anschauung beeinflußt. Auch Locke steht auf diesem erkenntnistheoretischen Standpunkte; er ist dem Sensualismus verwandt, der die englische Erkenntnistheorie bis in die Neuzeit beherrscht. Comenius und seine Nachfolger bis zu und mit den Philanthropen verstanden daher unter Anschauen bloß das Schauen, also das Wahrnehmen durch den Gesichtssinn, wobei die Seele sich passiv verhält (wie Wachs, „welches die Bilder aller Dinge aufnimmt", wie Comenius sagt); auch Rousseau legt dem Begriff der Anschauung die empirisch-sensualistische Auffassung der Erkenntnistheorie zugrunde. Der von Salzmann eingeführte An-

schauungsunterricht sollte, wie auch bei Campe, v. Rochow u. a., in dem Kinde ein gewisses Kapital bestimmter Grundbegriffe und Erkenntnisse anlegen, die zur Beurteilung der Natur- und Kunstgegenstände befähigen sollten; man wollte so den im Kinde schlummernden „Kunstsinn" und „Erfindungsgeist" wecken und zu einem zielbewußten Schaffen hinführen. In der Descartesschen Erkenntnistheorie liegen die Keime zu einer aprioristischen Auffassung; sie tritt aber erst in der Leibniz-Wolffschen Philosophie deutlich hervor, in welcher die Seele als tätige Substanz erscheint. Diese aprioristisch-aktive Auffassung des Begriffs der Anschauung finden wir bei Pestalozzi; die Dinge sind für ihn nur die Veranlassung zur Entfaltung der seelischen Kräfte und somit auch zur Bildung der Anschauung durch diese Kräfte. Schon Johannsen weist nun in seiner „Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode" (1804) auf den Unterschied in der Auffassung des Begriffs „Anschauung" zwischen Pestalozzi und seinen Vorgängern hin. Das, was die herrschenden Pädagogen Anschauung nennen, hebt er hervor, sei nur ein leidendes Auffassen der sinnlichen Wahrnehmung der Gegenstände, so wie dieselben sich unseren Sinnen darstellen, Pestalozzi dagegen verstehe unter Anschauung das tätige Auffassen der Gegenstände, so wie sich das Wesen derselben dem Geiste darstelle; der bisherige Unterricht sei trotz der Regeln, vom Nahen zum Fernen und vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten, planlos verfahren, Pestalozzi habe dagegen eine strenge Ordnung und psychologische Reihenfolge geschaffen, die Anschauung zur Anschauungskunst erhoben; die alten Pädagogen hätten daher jeden sinnlichen Gegenstand zugleich erschöpfend behandelt, Pestalozzi dagegen habe zunächst nur das Wesen der Gegenstände, die dasselbe in erster Linie bestimmenden Merkmale, als welche ihm Form und Zahl erschienen, auffassen lassen und erst an diese die andern, zufälligen Eigenschaften angeschlossen. Niemeyer (s. später) hat allerdings diese Behauptungen bestritten; aber auch Fichte hebt hervor, daß Pestalozzi unter Anschauung etwas anderes verstehe, als „jene blind tappende und betastende Wahrnehmung", durch welche der Zögling lediglich befähigt werde, „das durch die Erziehung ihm hingegebene Bild leidend aufzufassen, es hinlänglich zu verstehen und es also, wie es ihm gegeben ist, zu wiederholen"; Pestalozzis Anschauen dagegen, meint Fichte, sei Selbsttätigkeit. In der Auffassung des Begriffs der Anschauung bei Pestalozzi zeigt sich deutlich der Einfluß der Leibniz-Wolffschen Erkenntnistheorie. Das vor den Sinnen Stehen der Gegenstände ist die Gelegenheitsursache zur Entwicklung der Anschauungen, die aus dem unbewußten Zustand in den bewußten und dann aus dem verworrenen, in den klaren und deutlichen in lückenlosem Fortschritt übergehen. Für ihn ist Anschauung zuweilen gleichbedeutend mit Erfahrung des Kindes überhaupt, mit der Summe seiner Erlebnisse; die naturgemäße Ausbildung unserer Kräfte geht von dem Eindruck aus, den die Anschauung aller Gegenstände auf uns macht und die, indem sie unsere inneren und äußeren Sinne berühren, den unserer Geisteskraft

wesentlich innewohnenden Trieb, sich selber zu entfalten, anregen und beleben. So ist für Pestalozzi die Anschauung nicht ein bloß passiver Sinneseindruck, sondern sie schließt eine innere Selbsttätigkeit ein. Offenbar hat Pestalozzi den Begriff tiefer und weiter gefaßt wie seine Vorgänger; ihnen war es die sinnliche Auffassung, ihm die geistige. Pestalozzi wollte alles Geistesleben, auch die sittlichen Gefühle, vornehmlich aber das begriffliche Erkennen auf die Anschauung begründet haben; ihm ist die Anschauung das Ganze, die „Elementareigenheiten" des Form und Zahl wie „alle übrigen Eigenschaften", einschließlich der Erzeugnisse aller fünf Sinne in sich vereinigenden Außenseins. Zahl und Form sind also wohl „Elementareigenheiten" der Anschauung, aber nicht für sich allein die Anschauung; in der Anschauung sind vielmehr alle Eigenschaften vereinigt, jedoch sollen die übrigen Eigenschaften an Form und Zahl angeheftet werden. Allerdings hat er dann auch wieder den Begriff Anschauung nur von der intellektuellen Seite ins Auge gefaßt; es fehlt ihm eben an der tieferen psychologischen und logischen Bildung, um immer sich klar ausdrücken zu können. Die Erkenntnis sollte nach Pestalozzi nicht aus der Vergleichung von Begriffen durch Reflexion, sondern unmittelbar aus der Anschauung hervorgehen; wenn z. B. nach der herrschenden Euklidischen Methode in der Mathematik der Satz von der Gleichheit der Basiswinkel im gleichschenkligen Dreieck dadurch festgestellt wird, daß man die Höhe errichtet und den Nachweis des Deckens der beiden dadurch entstehenden Dreiecke führt, so soll nach Pestalozzis Methode die bloße Anschauung des gleichschenkligen Dreiecks oder der Nachweis durch Messen der Schenkel und Winkel genügen, um erkennen zu lassen, daß die Gleichheit der Schenkel notwendigerweise die Gleichheit der Basiswinkel nach sich ziehe. Die Anschauung im Sinne Pestalozzis besteht nicht bloß in dem Zusammensein von einzelnen Vorstellungen; sie ist vielmehr eine Erkenntnis von Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen eines Gegenstandes, also in einer Reihe von Urteilen. Da nach Pestalozzis Ansicht das herrschende Katechisieren in nichts anderem als Kombinieren und Vergleichen von Begriffen bestand, so polemisierte er heftig gegen dasselbe und verlangte statt dessen im Elementarunterricht die Anwendung der Anschauungsmethode. Es ist und bleibt Pestalozzis großes Verdienst, an die Stelle der zu seiner Zeit herrschenden wissenschaftlichen Methode des begrifflichen Erkennens die Elementarmethode des unmittelbaren, anschaulichen Erkennens gesetzt und so eine Umbildung des Erkenntnisweges für den Elementarunterricht angestrebt zu haben. Er stand mit seinem Anschauungsprinzip völlig auf idealistischem Boden; die Seele erscheint ihm gegenüber der Außenwelt als eine aktive Macht, welche auf Grund der Sinneseindrücke die Anschauungen hervorbringt. Es sind Kantsche Gedanken, die hier bei Pestalozzi unter dem Einfluß der Leibniz-Wolffschen Erkenntnistheorie hervortreten, wenn auch nicht in der Schärfe wie bei Kant; er selbst hat ja auch bekannt, „sein Erfahrungsgang habe ihn im wesentlichen den Resultaten der Kantschen Philosophie nahe

gebracht". Sinnliche und geistige Tätigkeit, Erkenntnis und Einsicht, Anschauen und Urteilen sind in Pestalozzis Anschauung innig miteinander verbunden; in den von diesem Gesichtspunkt aus von ihm aufgestellten Anschauungsübungen, so einseitig dieselben auch im einzelnen sind, liegt sein Verdienst um den Elementarunterricht. Er will durch die Anschauung zur Erkenntnis, d. h. von der unbestimmten und verwirrten zur bestimmten und klaren Anschauung führen, die dann zu Begriffen, dem Mittel zur Erwerbung neuer Erkenntnis, hinführen; hierzu bedarf es des Zusammenwirkens von Sinn und Geist, der Anschauungskunst. Sie geht aus von dem „Berührtwerden" der Sinne und dem daraus hervorgehenden „vor den Sinnen Stehen der Gegenstände", von den Reaktionswirkungen der gereizten Nervensubstanz; in dem Maße, als der Geist mit Bestimmungen in das sinnliche Schaffen eingreift, erfolgt dann die „Regemachung des Bewußtseins der Eindrücke", aus denen dann als Produkt die bestimmte Anschauung hervorgeht. Je nach dem Grade der individuellen Krafteentwicklung, je nach der Beschaffenheit (Quantität und Qualität) der den sinnlichen Wahrnehmungen und Gefühlen aus dem Seelenleben entgegenkommenden Vorstellungen und Gefühlen wird daher die Anschauung einen ganz verschiedenen Vollkommenheitsgrad bei dem einzelnen Individuum haben (Bestimmtheit, Klarheit, Deutlichkeit); diese individuelle Krafteentwicklung bis zum höchsten Grade der Vollkommenheit zu steigern, ist sein Bestreben, das ihn zur Aufsuchung der Elementarmittel des Unterrichts und der psychologischen Reihenfolge derselben führt. Der Gang des Unterrichts, die normalen oder formalen Stufen aber sind von ihm im wesentlichen klar erkannt worden; der Unterricht hat die verwirrten Anschauungen des Schülers einzeln zu vergegenwärtigen, hat sie in verschiedenen wandelbaren Zuständen vorzuführen und zu Begriffen zu erheben und hat sie endlich mit dem ganzen Kreise unseres Wissens in Verbindung zu bringen.

Der durch die Anschauung und ihr erfaßtes Wesen des Dinges kommt nun nach Pestalozzis Ansicht in Form, Zahl und Sprache, den drei Elementarmitteln des Unterrichts, zum Ausdruck; Form und Zahl enthalten das Wesen der Dinge, die Sprache gibt den Namen. Form und Zahl sind für Pestalozzi „psychische Allgemeinheiten" und damit Elementarpunkte des Unterrichts, weil sie „allen möglichen Gegenständen unbedingt" anhaften; der Name dagegen ist keine psychische Allgemeinheit, aber dennoch als Mittel, die psychischen Allgemeinheiten und alle übrigen Eigenschaften auszudrücken, ein Elementarpunkt des Unterrichts. Daher sind für Pestalozzi Zahl, Form und Sprache die Anfangs- und Fundamentalpunkte des Unterrichts; sie sind der Mittelpunkt des Elementarunterrichts. Er glaubte damit den gesamten psychischen Vorgang, mit dem sich der Mensch Anschauungen erwirbt, erschöpft zu haben; Form, Zahl und Name scheinen ihm alles zu umfassen, was zu dessen Kenntnis nötig ist. Er wußte wohl, daß außer Form und Zahl auch noch die anderen sinnlichen Eigenschaften als Elemente totaler sinnlicher Anschauungen ins Auge zu fassen seien; aber er hielt Form und Zahl für das Wesentliche aller

Dinge, an welches sich die „übrigen Beschaffenheiten und Qualitäten" (Farbe, Geruch, Geschmack, Rauhe, Glätte, Gewicht usw.) anlehnen. Er wußte auch wohl, daß die Sprache als „Elementarmittel" nicht der Form und der Zahl gleichwertig ist; er wußte, daß die ursprüngliche Schöpfung des Gegenstandes in der Erkenntnis auf Form und Zahl beruht, und die Sprache erst bei der wiederholenden Nachschöpfung der ersten Schöpfung durch die Fixierung behilflich ist. „Ich finde", sagt er in seiner Selbstkritik, „daß ich das Ganze alles Unterrichts auf drei Elementarmittel zurückgeführt und die speziellen Mittel ausgeforscht habe, durch die es möglich gemacht werden könnte, die Resultate alles Unterrichts in diesen drei Fächern zur bestimmtesten Notwendigkeit zu erheben; ich finde endlich, daß ich diese drei Elementarmittel unter sich selbst in Harmonie gebracht und den Unterricht dadurch nicht nur vielseitiger, sondern auch mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts näher gebracht habe." Er wollte die ersten Schritte in der Entwicklung des menschlichen Geistes und die denselben entsprechenden Stoffe der geistigen Arbeit feststellen; er ging dabei von den bestehenden Ansichten und Zuständen aus und schritt bis zu den ersten Anfängen zurück und fand in Form, Zahl und Sprache die Stoffe, die den Geist in seinen ersten Stadien zu entwickeln vermögen. Offenbar will Pestalozzi sagen: die Vorstellung eines Dinges beginnt mit der Auffassung der Einheit, abgesondert von den mit ihm verbundenen Einheiten; sie ist anfangs eine dunkle Gesamtvorstellung, bei welcher die Form besonders hervortritt, und wird im Wort festgehalten. Damit stellte Pestalozzi für das Zustandekommen der Kenntnisse das Objekt nicht nur als den Ausgangspunkt, sondern auch seine Erscheinungsweise als das bestimmende und leitende Moment dieses Vorganges hin; der objektiv-gegenständliche oder realistisch-empirische Gesichtspunkt ist also für ihn maßgebend. Er war durch Beobachtung der Kinder, auf induktivem Wege zu dieser Erkenntnis gekommen; insofern diese Kenntnis der Außenwelt nur durch die Tätigkeit der Sinne vermittelt werden kann, versteht er unter Anschauung allgemeine Sinnestätigkeit und bezeichnet sie „als absolutes Fundament aller sinnlichen Erkenntnis". Nach seiner Auffassung müssen die Gesetze, welchen sich die Entwicklung der menschlichen Geisteskraft unterzuordnen hat, also die psychologischen Gesetze, die nämlichen sein wie diejenigen der physisch-sinnlichen Natur, von denen er ausgeht, und die er der Auffassung des Begriffes der Anschauung und seiner Methode überhaupt zugrunde legt; er will durch Anordnung aller Darstellungen der physischen Welt in eine Kettenfolge mit psychologischer Kunst von der Anschauung zu deutlichen Begriffen gelangen. Diese Ketten- oder Reihenfolge glaubt er in der Auffassung aller Gegenstände nach Form, Zahl und Wort gefunden zu haben; sie sind ihm daher die Elemente, von denen aller Unterricht auszugehen hat. Seine diesbezügliche Auffassung ist schon von seinen Zeitgenossen mißverstanden worden; man hat ihm schon zu seinen Lebzeiten vorgeworfen, daß er von seiner Auffassung der Anschauung als

Sinnestätigkeit schon dadurch abgewichen sei, indem er das Wort als Element der Anschauung bezeichnet und infolgedessen einen reinen Wortunterricht eingeführt habe. Aber Pestalozzi hat die Sprache nur als Mittel aufgefaßt, die Elemente der Anschauung, Form und Zahl, bestimmt zu machen, zum bestimmten Bewußtsein zu erheben; Form und Zahl sind ihm die eigentlichen Elementareigenheiten aller Dinge, an die sich alle übrigen Mittel zur Verdeutlichung unserer Begriffe anschließen, die alle durch die Sprache von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhoben werden. „Meine Unterrichtsweise", sagt Pestalozzi, „zeichnet sich vorzüglich darin aus, daß sie von der Sprache, als Mittel, das Kind von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben, einen größeren Gebrauch macht, als bisher geschehen ist." Pestalozzis Darstellung kann ja manchmal den Gedanken erwecken, er sei der Ansicht, daß mit den Worten „alle übrigen Eigenschaften der Dinge" (außer Form und Zahl) dem Kinde zugleich gegeben seien; allein er ist sich doch immer bewußt, daß der Unterricht in den „übrigen Eigenschaften der Dinge" an die „Elemente" Form und Zahl anzuschließen ist. Er unterscheidet aber zwischen bestimmter, klarer und deutlicher Erkenntnis; das Bewußtsein von Form, Zahl und Name führt nach seiner Ansicht nur zur bestimmten Erkenntnis. Die klare und deutliche Erkenntnis soll dadurch gewonnen werden, daß zu den Elementen noch die Sinnesqualitäten hinzukommen; diese erhalten aber auch wieder durch das Wort die Bestimmtheit. Damit aber die dunklen Gesamtvorstellungen zu deutlichen Begriffen erhoben werden, müssen aus den drei Elementarmitteln drei Elementarfächer (Zahlen-, Formen- und Sprachlehre) werden, in deren jedem die ganze Entwicklung von deutlichen Anschauungen zu klaren Begriffen durchlaufen werden soll; da Pestalozzi nur die Elementarbildung, nicht die ganze Volksschulbildung im Auge hat, da er ferner Anschauungsunterricht und Gesang in den Sprachunterricht und Schreiben und Zeichnen in die Formenlehre einschließt, so hat er die Hauptfächer des Elementarunterrichts methodisch bearbeitet und besonders die Anschauung nach Zahl und Form, sowie den Sprachunterricht zum Fundament desselben erhoben. In zweifacher Hinsicht aber hat offenbar Pestalozzi Veranlassung zur einseitigen Auffassung seines Begriffes der Anschauung und zur Kritik desselben gegeben; einmal sind mit Form und Zahl nicht alle Elemente der Anschauung wiedergegeben, und dann sind Form und Zahl nicht elementar, sondern noch zerlegbare Bestandteile der Anschauung. Pestalozzi hat den objektiv-gegenständlichen Gesichtspunkt als identisch mit dem subjektiv-psychologischen betrachtet; infolgedessen vermischt er die Analyse der Eigenschaften der Dinge mit der Analyse der Bewußtseinsinhalte. Wollte er, wie es seine Absicht war, psychologisch verfahren, so mußte er zu einer Zergliederung der Bewußtseinsinhalte gelangen; auf diesem Wege wäre er dann zu den Empfindungsqualitäten der verschiedenen Sinnesgebiete und ihren Intensitäten, sowie zu den räumlichen und zeitlichen und mit letzteren auch zu den numerischen Empfindungen, resp. Vorstellungen gelangt. Es ist nicht richtig, daß, wie

Pestalozzi annimmt, alle Gegenstände Form und Zahl haben, die übrigen Eigenschaften aber nicht „mit andern Gegenständen gemeinsam" haben; denn jeder Gegenstand hat Sinnesqualitäten (Farbe, Helligkeit, Rauhigkeit, Glätte usw.). Er verwechselt ferner das „Allgemeine", d. h. die immer wiederkehrenden Eigenschaften der Dinge mit dem Elementaren; die Elemente der Erkenntnis brauchen nicht als Eigenschaften der Dinge immer wiederzukehren, und die Eigenschaften der Dinge brauchen keine psychischen Elemente zu sein. Die Form ist kein elementarer, sondern ein zusammengesetzter Eindruck des Flächenhaften, der Tiefe und des Umrisses; die Zahl ist eine Zusammenfassung von Einheiten, die wieder Zusammenfassungen sind. Allerdings sind Form, Zahl und Name drei Hauptfälle von komplizierten Vorgängen des Anschauens; denn bei der Anschauung erkennen wir immer die Form, fassen die Zahlenverhältnisse der anschaulichen Dinge auf und benennen die Anschauungen. Aber das Benennen gehört nicht zur Anschauung, sondern ist ein besonderer Vorgang; deshalb gehört auch das Wort nicht zum Begriff der Anschauung. Auch das Wort (der Schall) ist kein Element; es ist eine Summe von Gehörsempfindungen. Pestalozzi hat ja darin recht, daß er die außerordentlich große Bedeutung der Benennung der Eigenschaften und Zustände der Dinge für die Bestimmtheit unserer Erkenntnis und die Sicherheit des Behaltens derselben hervorhebt und auch darin, daß in den meisten Fällen mit dem Erkennen und Wiedererkennen der Dinge und ihrer Eigenschaften ein Benennen verbunden ist; aber das Wort ist immer doch nur ein Mittel, nicht ein Element der Anschauung. Auch die Zahl gehört nicht mehr zur reinen Anschauung; Zahlen sind Begriffe, und Zahlenoperationen sind logische Operationen. Das Quadrat erschien ihm als „Urform aller Ausmessungsformen", weil es das einfachste Abstands- und Lageverhältnis, Gleichheit der Längen und Winkel, miteinander verbindet; denn die Gleichheit ist die zur Bestimmung aller Ungleichheiten notwendige Beziehungsgrundlage, und durch die zweifache Gleichheit können alle die Beziehungen des Abstandes und der Lage bestimmt werden. Dabei ging er von der Ansicht aus, daß „das Fundament der Maß- und Zahlverhältnisse im menschlichen Geist ein und dasselbe" ist und man beide auch im Unterricht vereinigen müsse; daher fordert er, „daß unsere Ausmessungsformen als erste Fundamente der Zahlverhältnisse und die Fundamente der Zahlverhältnisse als erste Fundamente der Ausmessungsverhältnisse gegenseitig gebraucht werden können". Da aber alle Messung auf Zählung und Rechnung beruht, so schien ihm die Zahl noch in bestimmterem Sinne als fundamental als die Form; sie ist für ihn eine „einfache Folge der Elementarkraft, durch welche wir das Verhältnis des Mehrs und des Minders in allen Anschauungen uns selbst zum klaren Bewußtsein zu bringen und uns dieses Verhältnis bis zur deutlichsten Bestimmung vorzustellen imstande sind". Mögen in dieser Hinsicht aber auch die Ansichten noch auseinandergehen, verdienstvoll ist jedenfalls das Bestreben Pestalozzis, die Anschauungen überhaupt zu zergliedern und in ihre

Elemente zu zerlegen; leider sind seine meisten Nachfolger nur wenig oder gar nicht über seine Auffassung der Anschauung hinausgegangen. Sie haben meistens Pestalozzis Elementarmittel des Unterrichts in ihrem Wert für die Bildung überschätzt und den Bildungswert der anderen Elemente unterschätzt; es ist die einseitige und damit falsche Auffassung der Bildung als rein formal, wodurch viel Abstraktes und Mechanisches in die Formen-, Zahlen- und Sprachlehre und durch letztere auch in seinen Sachunterricht kam. Sie unterschätzten das Sinnliche in der Anschauung und überschätzten das Geistige, deshalb gingen sie in der Formen- und Zahlenlehre nicht von den sinnlichen Anschauungen aus, sondern entwickelten Formen und Zahlen an Versinnlichungen derselben, an Linien, Ziffern usw., setzten also an die Stelle der natürlichen Anschauungsmittel künstliche Anschauungsmittel. Das lag nicht in Pestalozzis Absicht, denn er ist z. B. mehrfach auf die Gewinnung der Zahlbegriffe aus den Materien der Naturanschauung zurückgekommen und soll dies der Benutzung der Tabellen vorausgehen; aber in der praktischen Ausführung und von seinen Nachahmern wurde das aus dem Auge verloren und damit auch die Beziehung zum praktischen Leben. Er selbst hat das auch erkannt; er erklärt seine diesbezüglichen Versuche als Ergebnisse unreifer Ansichten, als ein „Haschen nach Bildungsmitteln, über deren Natur er noch nicht im klaren war". Aber, und das ist das Wichtigste und Wertvollste an der Sache, er hat den ersten Versuch gemacht, die Anschauungswelt in ihre Elemente zu zerlegen und die Gewinnung und kunstgerechte Verwendung derselben zum Gegenstand des ersten Unterrichts zu machen, um dadurch die naturgemäße, harmonische Entfaltung aller Kräfte des Menschen behufs der Herausbildung der sittlichen Natur desselben anzubahnen; darin liegt das Originelle und das Wesentlichste seines Elementarunterrichts und seiner ganzen Pädagogik.

Daß er zur vollen Klarheit in der Didaktik nicht gelangt ist, liegt darin, daß ihm die Vereinigung der formalen mit der materiellen Bildung, des objektiven mit dem subjektiven Gesichtspunkte, nicht gelungen ist; daher kann es auch scheinen, als habe er die technische, sittliche und religiöse Bildung hinter die intellektuelle zurückgestellt. Er sieht das Ziel aller Wissenschaften in der Bildung von Begriffen, zu denen er auch die Gesetze rechnet; Begriffe aber sind eine Summe von Urteilen, während das Gesetz nur ein Urteil ist. Das Ziel der Wissenschaften kann nur die Bildung von richtigen Urteilen sein, unter welchen diejenigen am wertvollsten sind, welche eine Beziehung der Abhängigkeit ausdrücken (Gesetze). Die letzteren, die Gesetze, entstehen durch Induktion; die Begriffe werden durch Abstraktion gebildet. Das Verständnis von Begriffen und Gesetzen setzt schon ein ziemlich entwickeltes Abstraktionsvermögen voraus, das erst mit dem Alter sich entwickelt; daher versteht Pestalozzi wohl unter dem naturgemäßen Gang von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen weniger den Gang eines Lehrverfahrens als vielmehr den Gang des Lehrplans, den Lehrgang. Daß er in diesem auch die technische Bildung

beachtet wissen will, geht unzweideutig aus verschiedenen Stellen seiner Schriften hervor; er hat nur keine näheren Ausführungen darüber gegeben. Rendschmidt, einer der preußischen Eleven, die von der Regierung zu Pestalozzi geschickt wurden, schreibt in seinem Bericht an den Staatsrat Nicolovius (1811) über die „Pestalozzische Lehrart": „Die Gründung seines pädagogischen Systems auf das allgemeine organische Gesetz der menschlichen Entwicklungskraft, im Physischen, Geistigen und Moralischen", ist eines der wichtigsten „unter Pestalozzis eigentümlichen Prinzipien"; die Hauptfunktionen des Körpers, Geistes und Gemüts sind: „Aufnehmen, verarbeiten und produzieren". . . . „Der Körper bedarf zu seiner Ausbildung eines bestimmten Maßes von Bewegung, Übung; das zur Bildung Gegebene sind die Gliedmaßen und Sinne. . . . Das erste Geschäft des Geistes ist Aufnahme der äußeren Eindrücke durch die Sinne, anderseits das Produzieren vom inneren Leben. . . . Die Erziehung soll alle bildbaren Kräfte des Kindes so anregen, daß sie sich von innen aus, vermöge des ihnen zur Übung Dargebotenen, erweitern und stärken. Ihr reicht der Unterricht die Hand, indem er dem Zögling die Früchte der Kultur, an deren Erzeugung das Menschengeschlecht seit jenem Ursprunge gearbeitet hat, zur Aufnahme darbietet. Beide, Erziehung und Unterricht, sind eng miteinander verbunden; erstere gründet sich im Kinde auf den Trieb der eigenen Tätigkeit, letzterer auf das Gedächtnis und den Verstand. . . . Stoff zur physischen Bildung geben, wie schon erwähnt, Übungen der Glieder und Sinne, dies aber nicht allein zu mechanischen Zwecken der leiblichen Existenz, sondern auch zu Kunstzwecken." Nach Pestalozzi sollen die Fertigkeiten, welche das Können und Handeln ausmachen, ebenso weit wie die Kenntnisse und Einsichten ausgebildet werden; denn „es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen". Der Mensch muß wissen und denken, aber er muß auch können und handeln, und beides steht in so innigem Zusammenhang, daß mit dem Aufhören des einen auch das andere aufhören muß; daher müssen die Fertigkeiten, durch welche die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse und Begierden allein möglich ist, mit derselben Kunst gebildet und zu derselben Kraft erhoben werden, wie die Einsicht über die Gegenstände der menschlichen Bedürfnisse und Begierden. Unter harmonischer Bildung versteht Pestalozzi die Herstellung des relativen Gleichgewichts zwischen den geistigen, sittlichen und körperlichen Kräften unseres Geschlechts, der Geistes-, Gemüts- und Kunstkraft; die physische Erziehung umfaßt bei ihm die Entfaltung und Entwicklung der physischen Kunstkraft und die Übung derselben bis zur Fertigkeit. Der Zweck aller Kunstbildung, „von deren Besitz das Können und Tun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem jeden Menschen fordert, abhängt", muß darin bestehen, die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich darzustellen; sie setzt, ebenso wie die

Bildung der Erkenntnis, ein ABC der Anschauung, einen psychologischen Stufengang der Mittel, ein ABC der Kunst voraus. „Dieses ABC der Gliederübungen muß natürlich mit dem ABC der Sinnesübungen und allen mechanischen Vorübungen des Denkens, mit den Übungen der Zahl- und Formenlehre vereinigt und mit ihnen in Übereinstimmung gebracht werden." Das ABC der Kunstbildung soll zeigen, wie die Ausbildung der physischen Fertigkeiten von den einfachsten Bewegungen stufenmäßig zu den komplizierteren fortschreiten soll; sie soll nicht direkt im Dienste der Berufsbildung stehen, wohl aber für dieselbe die nötige Grundlage schaffen.

Im Hinblick auf die Erfolge seiner Unterrichtsversuche glaubte Pestalozzi fest an die Möglichkeit einer allgemeinen Volksbildung und eine durchgreifende Verbesserung der wirtschaftlichen, sozialen und sittlichen Verhältnisse durch dieselbe; dieser Glaube führte ihn zu dem Gedanken, die Erziehung und den ersten Unterricht in die Hand der Mütter zu legen. Bei der Organisation der Erziehung hat Pestalozzi das richtige Verhältnis des Einzelmenschen zur Gesellschaft und zur Menschheit im Auge behalten; er stellt seinen Zögling in die Gesellschaft, will ihn den eigentümlichen Lebenslagen entsprechend erziehen und sieht die Familie als erste Erziehungsstätte des Menschen an. Hier soll auch der Unterricht sein Fundament erhalten; denn das Familienleben allein ermöglicht nach Pestalozzis Ansicht jene lückenlose und stets auf konkreten Lebensverhältnissen beruhende Entwicklung, jene unmittelbare Lebenserfahrung, welche jedem wahren Unterricht zugrunde liegen muß. Deshalb fordert er, daß sich die Schulerziehung unmittelbar an die häusliche Erziehung anschließen soll; er denkt aber dabei immer nur an die Elementarbildung und nicht an die ganze Volksschulbildung. Von der Verirrung, die Berufsbildung mit der allgemeinen Bildung zu verschmelzen, ist Pestalozzi später zurückgekommen; aber der diesem Bestreben zugrunde liegende Grundgedanke, die Schule in die engste Verbindung mit dem Leben zu setzen und die vielseitigen Interessen für die zukünftige Teilnahme an der Kulturarbeit im Zögling zu wecken, ist beachtenswert. Pestalozzi hat durch Erfahrung und Überlegung die Überzeugung gewonnen, daß der sittliche Kern im Menschen auch durch das drückendste Elend nicht vernichtet werden könne, daß aber die sozialen Verhältnisse den Menschen oft auf einer tiefen Stufe der geistigen Entwicklung zurückhalten; „so viel sah ich bald: die Umstände machen den Menschen; aber ich sah ebensobald: der Mensch macht die Umstände. Er hat eine Kraft in sich, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken; sowie er dies tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken". Der Mensch ist also in seiner Entwicklung abhängig von der Gesellschaft und wirkt wieder gestaltend auf diese ein; das hat Pestalozzi richtig erkannt. Aber manches, was er in der Theorie richtig erfaßt hat, gestaltete sich in der praktischen Ausführung recht unvollkommen; bei der Beurteilung seiner praktischen Tätigkeit und deren Erfolge muß man jedoch immer im Auge behalten, daß er ohne schulmäßige Vorbereitung, ohne eigentliche Ausbildung zum

Lehrer ins Amt trat, daß ihm jede Erfahrung fehlte und er mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen hatte. Daß er bei den traurigen Zuständen im Volksschulwesen der Schweiz und unter dem Einfluß der ungünstigen Zeitverhältnisse nur unvollkommen seine Ideen durchführen konnte, läßt sich leicht erklären; dazu kamen seine praktische Unbeholfenheit und Unselbständigkeit, das Überwiegen von Gefühl und Phantasie über den Verstand in seinem Geistesleben und der Mangel an mit gründlichen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüsteten Mitarbeitern. Vor Pestalozzi war der Unterricht meist Einzelunterricht; die Eltern waren die Lehrer, der Schulmeister war der Abhörer, von Klasseneinteilung war in der Regel keine Rede; jedes Kind lernte seine eigene Lektion. Wohl fordert Pestalozzi eine individuelle Behandlung des Kindes; aber wo sich Veranlassung und die Möglichkeit zu zusammenfassendem Unterricht fand, da forderte er diesen. „Einen großen Vorteil", sagt er z. B., „kann man sich beim Schulunterrichte dadurch verschaffen, daß man die Kinder von Anfang an daran gewöhnt, jeden Ton, man mag ihnen denselben vorsprechen oder sie durch die Nummer der Buchstaben oder der Silben zu ihrer Aussprache auffordern, alle miteinander im gleichen Augenblicke auszusprechen, so daß der von allen ausgesprochene Ton als ein einziger Laut gehört wird. Dieser Takt macht die Lehrart ganz mechanisch und wirkt auf die Sinne der Kinder mit unglaublicher Gewalt."

Der Einfluß Pestalozzis auf die zeitgenössischen und nachfolgenden Pädagogen, wie auf die Staatsmänner beruht auf der unbesiegbaren Liebe zum Volke, die in all seinen Bestrebungen zum deutlichen Ausdruck kam, auf der Lauterkeit seiner Gesinnung, der glühenden Begeisterung für die Jugenderziehung, dem rastlosen Streben und Suchen nach der vollkommensten Unterrichtsmethode und der selbstverleugnenden Aufopferung, mit welcher er sich für die Verwirklichung der Idee des Menschenwohls durch Menschenbildung hingab; sie alle, fast ohne Ausnahme, wurden von dem Geist seines Lebens und Strebens, von seinen Ideen berührt und haben in diesem Geist gewirkt. Pestalozzi war eine ursprüngliche Natur, deren Kraft durch andere Gedanken und die Zeitverhältnisse wohl zur Äußerung und Entwicklung angeregt werden konnte, die aber in eigenartiger Weise sich äußerte; darauf beruhte hauptsächlich sein Einfluß. Er hat mit Nachdruck und Konsequenz die Pädagogik auf die gültigen Gesetze der Entwicklung der menschlichen Natur und Kultur aufgebaut und die Bedingungen, unter welchen das hohe Ziel einer natur- und kulturgemäßen Bildung zu erreichen ist, klar dargelegt; er hat damit den Grund gelegt zu einer Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst, wie er vor ihm noch nicht gelegt war. Trotz Fehler und Mängel im einzelnen hat die Pestalozzische Pädagogik durch die Erfassung des Kernpunkts der Erziehung und des Unterrichts, vor allen Dingen aber durch den sozialistischen Geist in ihr, durch die Erkenntnis des engen Zusammenhanges der sozialen Frage mit der Frage der wahren Menschenbildung, durch die Idee, die gesunkene Menschheit durch Weckung und Stärkung der echt

menschlichen Kräfte, durch Erziehung zur Selbsthilfe vom Verderben zu retten, die pädagogische Welt erregt und bewegt und den großen Geistern Interesse für die Volksbildung eingeflößt; keines der bisherigen Erziehungssysteme hatte die Grundgedanken einer natur- und kulturgemäßen Erziehung so klar und stark erfaßt als wie das Pestalozzische, keiner der bisherigen Pädagogen zu einer natur- und kulturgemäßen Methode so entwicklungsfähige Anregungen gegeben, keiner die bisher vereinsamten Erzieher und Lehrer zu einem ihrer hohen Aufgabe bewußten Stande umgeschaffen und für ihren Beruf begeistert, wie Pestalozzi. Er ist daher in der Tat der Schöpfer einer neuen Erziehungsperiode, der Bahnbrecher einer neuen Unterrichtskunst; er hat nach seinem eigenen Kernausdruck „den europäischen Schulwagen umgekehrt und in ein anderes Geleise gebracht"; er hat der Erziehung und der Schule, der allgemeinen Menschenbildung durch die Elementarschule ihre Stelle im sozialen Organismus und ihre grundlegende Bedeutung für die Pflege des sozialen Geistes angewiesen. Von Pestalozzi an spricht man von einer Volksschulpädagogik und einem Volksschulwesen; Pestalozzi ist das Ideal eines echten Volkslehrers, der Schöpfer des den Idealismus des Berufs trotz aller Mühseligkeiten und Entbehrungen hochhaltenden Standes der Volksschullehrer geworden. In unzähligen Schriften und einzelnen Aufsätzen in Zeitschriften wurden die Grundsätze der Pestalozzischen Pädagogik so allgemein verbreitet, daß man wohl mit Recht behaupten kann, die pädagogische Aufklärung sei nie höher gestiegen, als in den ersten 30 Jahren des 19. Jahrhunderts; sie mußte auch in die finstersten Schulen eindringen. Die einzelnen Lehrgegenstände treten nunmehr als Mittel der Erziehung auf, wodurch jeder Lehrgegenstand einen bestimmten Zweck und Wert in der Bildungsaufgabe erhält; dadurch aber werden wiederum Stoffauswahl, Stoffanordnung, das unterrichtliche Verfahren auf den verschiedenen Stufen, sowie die Hilfsmittel des Unterrichts bestimmt. Es war ein großer Fortschritt, daß man überhaupt von einer deutschen Nationalerziehung sprach, daß man den Zusammenhang zwischen Volksbildung und Volkstum einerseits und Volkswohlfahrt anderseits erkannte. Es zeigt sich, daß Pestalozzis Einfluß hauptsächlich nach drei Seiten nachhaltig wirksam wurde, nämlich indem derselbe die Schulmänner anregte: 1. das Ganze der Erziehung und des Unterrichts von einem höheren Gesichtspunkte ins Auge zu fassen; 2. den Unterricht jetzt mehr und mehr als Erziehung und infolgedessen den Schüler nicht mehr als Lehrling, sondern als Zögling anzusehen und 3. sich dem pädagogischen Berufe mit Freudigkeit und Begeisterung hinzugeben und eifrig an ihrer Fortbildung im Geiste der Pestalozzischen Pädagogik zu arbeiten. Aber die Pestalozzische Pädagogik ist ein Kind ihrer Zeit; sie ist Entwicklungspädagogik, welche alle Erziehungs- und Bildungsmittel den Entwicklungsgesetzen der menschlichen Natur und Kultur im Sinne des Kulturfortschrittes unterordnet, und schreitet daher in ihrer Entwicklung fort mit der Entwicklung des menschlichen Kultur- und Geisteslebens.

In Pestalozzi erreicht eine Bewegung in der Pädagogik, die mit

Comenius begonnen hatte, von Locke, Rousseau und den Philanthropen fortgesetzt wurde, und durch letztere über Deutschland sich ausgebreitet hatte, ihre höchste Spitze und tiefste Begründung; aber er bot auch etwas völlig Neues und Ursprüngliches, wie sich aus der Vergleichung mit seinen Vorgängern ergibt. „Ich wußte", sagt Pestalozzi, „von dem, was sie alle", nämlich seine Vorgänger und Zeitgenossen, „taten und wollten, auch keine Silbe"; das ist nun, wie schon erwähnt, nicht so ernst zu nehmen. Er hat wohl Bücher gelesen, denn die zahlreichen Auszüge, die sich in seinem literarischen Nachlasse fanden, bezeugen dies; aber er hat seine Ideen nicht aus Büchern geschöpft und sich wenig von Vorgängern und Zeitgenossen beeinflussen lassen. Von Comenius scheint Pestalozzi nichts gekannt zu haben als den Orbis pictus, von welchem in der Schrift: „Über die Idee der Elementarbildung" die Rede ist; allein da diese Schrift von Niederer redigiert worden ist, so ist es sehr fraglich, ob Pestalozzi überhaupt etwas von des Comenius Bestrebungen gekannt hat, obwohl wir bei ihm so viele Anklänge an die von dem letzteren ausgesprochenen Gedanken über Erziehung und Unterricht finden. Beide wollten das Wohl der Menschheit durch bessere Erziehung und Bildung der Jugend fördern; sie betonten die hohe Bedeutung der mütterlichen Erziehung, sehen die Anschauung als Fundament aller Erkenntnis an und fordern einen naturgemäßen Gang der Erziehung und des Unterrichts im Anschluß an den Entwicklungsgang der Natur im allgemeinen und des Kindes im besonderen. Comenius und Pestalozzi gehen bei ihren Betrachtungen von der geistigen Natur des Menschen aus; der Unterricht, so fordern beide, soll von den Sinneswahrnehmungen zu Anschauungen und Gedanken weiterschreiten. Beide fanden erst die didaktische Regel und suchten erst nachträglich dafür ein symbolisches Gewand im Verhalten der physischen und psychischen Natur; dadurch soll der Gedanke anschaulich und eindringlich gemacht werden. Beide fordern eine allgemeinmenschliche, durch keine politischen oder kirchlichen Gesichtspunkte bestimmte Bildung, durch welche alle menschlichen Kräfte entwickelt und alle diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten selbsttätig erworben werden, die für jeden Menschen Wert haben und die notwendige Grundlage für jede spätere Berufsbildung abgeben, denn sie sind von der Gleichheit der menschlichen Natur überzeugt und folgern daraus, daß die Ziele und Gesetze der Entwicklung allgemeinherrschend und die Grundsätze für ihre Ausbildung allgemeingültig sind. Aber Comenius ist ein Weltmann, dessen Bildung auf der breiten Grundlage einer weltmännischen Bildung ruht, der die Welt durch seine Reisen kennen gelernt hat und der infolgedessen einen weiten Gesichtskreis besitzt; er hat die Schriften der Philosophen und Pädagogen vor ihm und seiner Zeit mit Fleiß studiert, er besitzt eine reiche literarische Kenntnis und belegt seine Forderungen und Ansichten in seinen Schriften mit Zitaten aus den besten Schriften der Vergangenheit und seiner Zeit; er strebt beständig nach allseitiger objektiver Erkenntnis der Welt und brachte seine Ideen in ein wissenschaftliches System. Pestalozzi hat nur zweimal auf kurze Zeit die Schweiz verlassen; der Kreis

seiner theoretischen Erkenntnisse reicht nicht weiter, als dieselben sich aufs Menschenwohl beziehen; wo er zitiert, geschieht es meist ohne Namen; zu abstrakter Theorie und zum Aufbau eines wissenschaftlichen Systems hatte Pestalozzi keine Anlagen. Comenius ist mehr Verstandesmensch, der in der wahren Erkenntnis das Ziel des Unterrichts sucht; in ruhiger, klarer Sprache, in geordneter und gegliederter Reihenfolge legt er objektiv seine Gedanken dar. Pestalozzi ist ein Gefühlsmensch, dem die durch den Unterricht erzeugte Erkenntnis nur ein Mittel zum Zweck der Menschenveredelung, die er im Fühlen und Wollen sucht, ist; hastig, überfüllt mit Gedanken und Gefühlsausdrücken, die er kaum in sprachliche Ausdrücke fassen kann, beherrscht von subjektiven Stimmungen und ohne scharf hervortretende Ordnung und Gliederung ist seine sprachliche Darstellung. Comenius legte überzeugend dar, was für die Erziehung getan werden muß; aber Pestalozzi bewirkte die Begeisterung, daß es getan wurde. Für Comenius steht die äußere, die objektive Natur im Vordergrund seines Interesses; sie will er erkennen, auf ihre Erfassung soll der Unterricht sein Hauptaugenmerk lenken. Die ganze Natur ist ihm ein einheitlicher Organismus, in welchem das Psychische im engsten Zusammenhange mit dem Physischen steht, so daß alle Wesen beseelt und nur in der Form des Daseins verschieden und alle vom göttlichen Geiste durchdrungen sind; im Menschengeist aber sind sämtliche im Weltall verbreitete Ideen und Gesetze im Keim enthalten, der sich aus eigener Kraft nach denselben Gesetzen entfaltet, nach denen sich die äußere Natur entfaltet. Pestalozzi wendet sein ganzes Interesse der Entwicklung der menschlichen Natur zu, für welche er zunächst in der Entwicklung der Menschheit und dann auch gelegentlich in der Entwicklung der äußeren Natur ein Gleichnis findet und welcher sich die mechanischen Gesetze des Unterrichts unterordnen sollen. Dann ist er der Ansicht, daß wohl der Mechanismus der sinnlichen Menschennatur denselben Entwicklungsgesetzen unterworfen ist, nach denen sich die physische Natur entfaltet und auch in der Entwicklung des geistigen Lebens im Menschen sich Analogien mit der Entwicklung der äußeren Natur finden, daß aber dennoch das Geistesleben als solches seine eigenen Entwicklungsgesetze hat. Wenn auch Pestalozzi nur von einer psychologischen Gestaltung des Unterrichts spricht, so faßt er darunter doch auch die diesbezüglichen logischen, ästhetischen und ethischen Forderungen auf; sie alle sollen in der Didaktik zu einem einheitlichen Ganzen vereint sein. Die Didaktik ist für Pestalozzi nicht eine bloße Nachahmung des Weges, den die Natur bei ihrer Entwicklung geht; sondern sie ist eine absichtliche und planmäßige Darstellung des Weges, den die Erziehung einschlagen soll, wobei die logischen, ästhetischen und ethischen Normen maßgebend sein sollen. Comenius bewegt sich daher in seinen Aussagen über die Menschenseele und deren Entwicklung meistens in bildlichen Ausdrücken im Anschluß an die Vorgänge in der Natur und im übrigen noch in den psychologischen Anschauungen des Aristoteles von den angeborenen Seelenvermögen des Verstandes, Gemütes und Willens und deren Unter-

arten. Pestalozzi dagegen baut seine Betrachtungen über die Menschennatur und deren Entwicklung auf die tiefe Beobachtung der Kindesnatur und deren Entwicklung nach den von der Psychologie, Logik, Ästhetik und Ethik gefundenen Normen auf und stimmt in seinen diesbezüglichen Ansichten im wesentlichen mit Kant und Fichte überein, obwohl er tiefere wissenschaftliche Kenntnisse in dieser Hinsicht nicht besitzt.

Die Forderung der Anschauung ist bei Comenius die einfache Konsequenz der Ansicht, daß nichts im Verstand ist, was nicht vorher in den Sinnen war; Pestalozzi dagegen denkt bei der Anschauung an die verstandes- und gefühlsmäßige Erfassung der Dinge, Erscheinungen und Verhältnisse. Da nach des Comenius Ansicht die Welterkenntnis, die er durch die Bildung vermitteln will, ihren ältesten und unmittelbarsten Ausdruck in den Sprachen gefunden hat und diese somit die Vermittlerin alles geistigen Lebens sind, so läßt er durch Sprach- und Bilderbücher an die Stelle der konkreten Anschauung eine abstrakte setzen und bahnt dem Verbalrealismus, ohne daß er es will, den Weg, der wohl zu einem umfangreichen Wissen, aber nicht zur tiefen Erkenntnis führt; Pestalozzi dagegen will harmonische Menschenbildung, die wohl im Umfang beschränkt, aber um so tiefer ist. Comenius wendet daher dem Bildungsstoffe, der Auswahl und Anordnung desselben, der materiellen Seite der Bildung seine besondere Aufmerksamkeit zu, während sich das Interesse Pestalozzis besonders auf die Ausbildung der seelischen Grundkräfte und die Feststellung der psychologischen Basis der Erziehung und des Unterrichts, also auf die formelle Seite der Bildung, richtet. Die von Comenius angebahnte Richtung führte zum Enzyklopädismus, zum didaktischen Materialismus, wie wir es schon bei den Philanthropen bemerken können; die von Pestalozzi nach der von Rousseau ausgegangenen Anregung angebahnte Richtung dagegen führte zum Formalismus, wie er besonders im Nachpestalozzianismus zutage trat. Für Comenius ist die Schule die Hauptbildungsstätte, da durch ihre Organisation am leichtesten, sichersten und allseitigsten die von ihm erstrebte Bildung erreicht wird; daher widmet er seine pädagogische Tätigkeit in Theorie und Praxis in erster Linie der äußeren Organisation des Schulunterrichts hinsichtlich der Lehrpersonen, der Unterrichtszeit und des Lehrstoffes und schreibt die nötigen Bücher dazu — der Zweck seiner Didactica magna ist, eine Universalschulreformation herbeizuführen. Er kannte das Unterrichtswesen seiner Zeit mit seinen Mängeln aus eigener Erfahrung als Schüler und Lehrer und aus den Schriften von Ratich u. a.; er hat Kenntnis genommen von den Heilmitteln, welche man schon vorgeschlagen hatte, er kennt Bacons Betonung der Induktion und Ratichs Eintreten für die Berücksichtigung der Muttersprache im Unterricht; aber er weiß auch, daß diese einzelnen Heilmittel nicht ausreichend sind, daß eine planmäßige Reform eingeleitet werden muß, welche das ganze Schulwesen umfaßt. Pestalozzi dagegen legt den Schwerpunkt der Erziehung und Bildung in die Familie, in die Wohnstube und sieht die Schule nur als ein Notbehelf an, weil nach seiner

Ansicht nur in der Hand der Mutter die Individualität des Kindes den natürlichen Entwicklungsgang durchlaufen kann; ihm ist es deshalb um die innere, durch den Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens bedingte Organisation, um die methodische Gestaltung des Lehrstoffs nach psychologischen Gesetzen zu tun. Pestalozzi hat, wenn auch einseitig und unvollkommen, den psychologischen Bildungswert der einzelnen Lehrfächer dargelegt und damit die Basis alles Elementarunterrichts geschaffen; Comenius hat dagegen den materiellen Bildungswert der Lehrfächer klargestellt und damit den Ausbau der Bildung durch den Unterricht der Volks- und höheren Schulen gefördert. Weil bei Pestalozzi die formelle Bildung im Vordergrund steht, so hat er die Methodik der diese Bildung besonders fördernden Lehrfächer, Zahlen-, Formen- und Sprachlehre, besonders ausgebildet und damit denselben die ihnen gebührende Stellung im Volksschulunterricht angewiesen, wie es von Comenius wenigstens hinsichtlich der beiden ersten Lehrfächer nicht geschehen war. In dieser Verschiedenheit der Richtungen ihrer Bestrebungen ist es endlich bedingt, daß Comenius nach einer Lehrweise sucht, welche die Bewältigung des gesamten Wissensmaterials am leichtesten und sichersten ermöglicht, und diese in der synthetisch-enzyklopädischen findet, welche, indem sie den inneren Zusammenhang der Teile nachzuweisen strebt und den einzelnen Gegenstand als organisches Ganzes darstellt, zur systematischen Anordnung des Lehrstoffs führt, wodurch eine leichte Beherrschung eines umfangreichen Lehrstoffs ermöglicht wird; Pestalozzi dagegen sucht nach einer Lehrweise, welche die formelle Wirkung auf die Geistesentwicklung besonders zur Geltung bringt und huldigt daher der analytisch-heuristischen Methode, welche vom Konkreten zum Abstrakten, vom Ganzen zu den Teilen fortschreitet und damit die geistige Entwicklung am besten fördert. So ist in der Pädagogik Pestalozzis eine Vertiefung und Ergänzung der Pädagogik des Comenius zu erblicken; während bei Comenius die objektive Seite der Pädagogik im Vordergrund steht, steht bei Pestalozzi die subjektive im Vordergrund. Beide aber sind, trotzdem sie im Sinne ihrer Zeit den aus den Forschungsmethoden sich ergebenden logischen, ästhetischen und ethischen Normen nicht genug Rechnung getragen haben und infolgedessen die psychologischen Gesichtspunkte bei der Methode hauptsächlich maßgebend sein ließen, zu allgemeinen richtigen didaktischen Prinzipien gelangt.

Mit Rousseau ist Pestalozzi wohl durch die beiden Preisfragen der Akademie („Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen?" „Über den Grund der Ungleichheit unter den Menschen."), bekannt geworden; dann haben auch der „Gesellschaftsvertrag" und der „Emil" einflußreich auf Pestalozzis Geistesrichtung gewirkt. Der Inhalt der drei erstgenannten Werke läßt sich besonders bei der Schrift „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur bei der Entwicklung des Menschengeschlechts" verspüren; über die Wirkung des „Emil" spricht er sich selbst in seinem „Schwanengesang" aus (s. S. 5). Rousseau nahm die von Comenius aufgestellte, von Locke richtig erfaßte

und ausgeführte Forderung, daß die Erziehung der Entwicklung der kindlichen Natur folgen solle, auf und machte sie zur Grundlage der Erziehung; Pestalozzi knüpfte an Rousseau an und suchte seine Forderung in der Haus- und Schulerziehung zu verwirklichen. Es ist leicht begreiflich, daß in seiner Zeit, wo naturwidrige Kulturverhältnisse einen unheilvollen Einfluß auf die zivilisierte Menschheit ausübten, idealgesinnte Männer wie Rousseau und Pestalozzi sich auf das Bleibende und Unwandelbare im Menschen, auf seine Natur, sich besinnen mußten; denn nur von hier aus war ein Fortschritt zu einer gesunden Entwicklung des Menschengeschlechts zu suchen, ohne die Regungen der Zivilisation preiszugeben. Die vielfache Übereinstimmung in den Grundprinzipien ihrer Anschauungen läßt sich aus dem Kultur- und Geistesleben der Zeit, in dem sie beide wurzelten, die Abweichungen in der Auffassung im einzelnen lassen sich aus den persönlichen Charaktereigentümlichkeiten erklären. Bei Rousseau wiegt der Menschenhaß, bei Pestalozzi die Menschenliebe vor; „der Arme braucht" nach Rousseau „keine Erziehung", während das Vaterland nach Pestalozzi lernen muß, „seine Armen als Arme zu erziehen". Rousseau, der nie die Mutterliebe kennen gelernt hat, übergibt die Erziehung dem Hofmeister; Pestalozzi, der ein Muttersöhnchen war, legt sie in die Hand der Mutter. „Im Widerspruch mit sich selbst, im Widerspruch mit der Gesellschaft und ihren unveränderlichen Bedürfnissen, im Widerspruch selbst mit dem menschlichen Geiste und den Gesetzen seiner Entfaltung im Dasein, weil er sich des höheren Punktes der Einheit der Natur und Kultur, von dem erst ihre Verschiedenheit ausgeht, nicht bewußt wurde, war er weder imstande, die Selbständigkeit des Kindes durch die organische Belebung und Entwicklung seiner geistigen Selbsttätigkeit zu behaupten, noch die innere Welt des Menschen mit seiner äußeren in Harmonie zu bringen", so heißt es in der „Idee der Elementarbildung" von Rousseau; Pestalozzi bemühte sich dagegen, die Bedingungen, welche die Kultur bewirken, und die verschiedenen Entwicklungsstufen derselben zu erforschen und nach diesen Ergebnissen seine pädagogischen Forderungen zu gestalten. Während Rousseau den ursprünglichen Zustand der Kindesnatur für gut erklärt, ist Pestalozzi der Ansicht, daß derselbe weder gut noch böse sei, daß aber die sittlichen Kräfte sich nur allmählich entwickeln; der Mensch ist für Pestalozzi von Natur, d. h. sich selbst überlassen, kurz, unwissend u. dgl. Rousseau und Pestalozzi waren der Ansicht, daß in dem Entwicklungsgang der Menschheit drei Stufen zu unterscheiden seien; auf der untersten Stufe des Daseins lebten die Menschen im Naturzustande, später erhoben sie sich zum gesellschaftlichen und zuletzt zum sittlichen Stande empor. Rousseau sah aber in diesem Entwicklungsgang eine niedersteigende (Entartung); Pestalozzi sah darin eine aufsteigende Entwicklung (Vervollkommnung). In der Sittlichkeit findet Pestalozzi die Einheit der Natur und Kultur, die er bei Rousseau vermißt; aber er weiß auch, daß die Menschheit diese Stufe noch nicht erreicht hat, sondern nur durch eine naturgemäße Erziehung annähernd im staatlichen Leben erreichen kann.

Pestalozzi geht also in der Auffassung des Menschen von Rousseau aus, wird von dessen Welt- und Lebensanschauung und besonders von den pädagogischen Ideen desselben angeregt und beeinflußt; aber er vertiefte sie in allen Punkten, suchte die Irrgänge seines Vorgängers zu vermeiden und die von diesem aufgestellten Gegensätze soviel als möglich zu versöhnen. Wenn er mit Rousseau fordert, daß sich die Erziehung unbedingt an den Entwicklungsgang der menschlichen Natur, der zwar in seinem Wesen bei allen Menschen gleich, in seiner tatsächlichen Gestaltung jedoch von der Eigenart jedes einzelnen Menschen abhängig sei, anschließen muß, so vergißt er doch nicht dabei, daß das Kind nicht für sich allein, sondern als Glied der menschlichen Gesellschaft zu erziehen sei; Rousseaus Pädagogik erscheint einseitig individualistisch, weil das soziale Leben seiner Zeit nicht seinen Idealen entsprach und er infolgedessen in einer der Natur des Menschen angemessenen Pädagogik glaubte von ihm absehen zu müssen; Pestalozzi dagegen sucht nach einer Vermittlung des Individualismus mit dem Sozialismus in der Pädagogik, weswegen er neben die Natur auch die Kultur als Erziehungsfaktoren stellt. Emil soll nach dem Eintritt in die Gesellschaft wohl jedes Individuum achten, weil es von Natur gut ist, soll aber die entartete Menge verachten; Pestalozzi erzieht dagegen zur Menschenliebe und -achtung. Abgeschreckt durch die traurigen politischen und sozialen Zustände seiner Zeit und unter diesen Eindrücken abgeneigt gegen die Zivilisation seiner Zeit, suchte und schuf Rousseau sich einen Naturzustand, in welchem der Mensch rein und unschuldig und daher glücklich lebte; das Kind in diesem Zustande zu erhalten, dem schädigenden Einfluß der Zivilisation zu entziehen und nur die Natur auf es wirken zu lassen, erschien daher Rousseau als die vollkommenste Form der Erziehung. Pestalozzi verwies dagegen darauf, daß der von Rousseau geträumte Naturzustand des Glückes und der Unschuld nur im Moment der Geburt vorhanden sei, daß der Mensch als Werk der Natur nur ein Tier sei und daß er sich durch das Göttliche in ihm, das sich in der Ahnung der Unsterblichkeit, im Denken, in der Freiheit des Willens und im Streben nach Sittlichkeit und Religiosität, also in der Zivilisation, äußere, von diesem unterscheide; daher ist er der Ansicht, daß der Mensch durch die Erfahrungen, die er im gesellschaftlichen Zustande macht, von dem Irrtume und dem Unwert seiner tierischen Natur überzeugt und dadurch zu der Anerkennung des sittlichen Rechts hingeführt werden muß, so daß er es als seine Pflicht ansieht, die tierische Natur durch die sittliche zu beherrschen. Die Erziehung ist daher bei Pestalozzi hauptsächlich positiv, während sie bei Rousseau hauptsächlich negativ ist; nur durch die Erziehung, durch die Sorgfalt des zivilisierten Menschen, entwickeln sich nach Pestalozzi die menschlichen Anlagen zu wahrer Menschlichkeit. Rousseau fordert zwar gegenüber der unnatürlichen Erziehung seiner Zeit eine natürliche Erziehung und versteht darunter auch eine innere Entwicklung der Kräfte, zu deren richtigem Gebrauch die Erziehung Anleitung geben soll; aber diese inneren Kräfte an sich sind ihm nicht Gegenstand

der menschlichen Erziehung; sie nehmen von selbst zu, die Erziehung hat nur die Hindernisse zu beseitigen. Beide wollen durch die Erziehung die selbsttätige Entwicklung des Kindes unterstützen; bei Rousseau tritt der Erzieher hinter der Wechselwirkung von äußerer und innerer Natur (Außenwelt und Sinne) zurück, da ja er auch ein entarteter Kulturmensch ist, Pestalozzi dagegen läßt dem Erzieher einen größeren Einfluß auf den Zögling. „Rousseau", sagt Pestalozzi in einem Briefe an Trapp, „träumte sich ganz in den Geist meiner Elemente hinein; aber da er nicht in der wirklichen Welt, sondern in der Welt der Ideen lebte und unglücklicherweise die große Wahrheit, daß die Wissenschaften, die auf einem unnatürlichen, unpsychologischen Weg in den Menschen hineingelegt werden, ihn weit unglücklicher machen, als er auf dem Wege der Natur ohne Wissenschaft hätte werden können, nicht mit der nötigen Beschränkung ins Auge gefaßt hat, so kam er niemals in die Lage, in den Mitteln des Unterrichts sich des Weges zu einer natürlichen Bildung der Menschen zu den Wissenschaften in seiner ganzen Umfassung deutlich bewußt zu werden." Bei Rousseau vermißt man eine genügend tiefgehende philosophische und namentlich psychologische Orientierung; nirgends ist er zu der tiefen philosophisch-psychologischen Einsicht Pestalozzis vorgedrungen, daß alle menschliche Bildung Entwicklung von innen heraus, Selbstentwicklung sein muß. Beide, Rousseau und Pestalozzi, traten in scharfen Gegensatz zu dem Utilitarismus und Enzyklopädismus; sie verwarfen die Vielwisserei und die einseitige Berücksichtigung des Nützlichen fürs praktische Leben. Die formale Bildung war das Hauptziel ihrer pädagogischen Maßnahmen; in dieser Hinsicht ging Pestalozzi noch weiter als Rousseau, denn dieser empfiehlt noch die künstliche Erregung des Wissenstriebes, während für Pestalozzi dieses Mittel ganz nebensächliche Bedeutung hat. Für beide Pädagogen gab es, wie es nur ein Ziel gab, auch nur eine Methode, nämlich die durch den Entwicklungsgang der menschlichen Natur bedingte; als die beste Lehrform im Dienste dieser Methode erschien ihnen das Sokratisieren, die heuristische Lehrform, weil diese die Selbsttätigkeit des Zöglings am meisten in Anspruch nimmt. Sie fordern den induktiven Lehrgang, den Anschluß an die Erfahrung; aber Pestalozzi will die Entfaltung des Lehrgangs nicht dem Zufall überlassen, sondern ihm feste Normen geben, alle Mittel des Unterrichts in eine psychologische Reihenfolge bringen. Daher legt Pestalozzi sehr großes Gewicht auf die systematisch geordneten Anschauungsübungen, welchen Rousseau geradezu entgegentrat, weil sie nach seiner Ansicht der freien und naturgemäßen Entwicklung des kindlichen Geistes hinderlich sind; aber Rousseau blieb auch anderseits vor den inhaltslosen und künstlichen Übungen bewahrt, in welche Pestalozzi verfiel. Bei Rousseau steht aus demselben Grunde der auf Selbsterfahrung beruhende Sachunterricht im Vordergrund, während dieser bei Pestalozzi zugunsten des Form-, Zahl- und besonders des Sprachunterrichts ganz zurücktritt; aber Rousseau ging wieder in der Vernachlässigung der sprachlichen und der damit zusammenhängenden literarischen Bildung zu weit, wodurch die Bildung einseitig und auf einem

niederen Niveau zurückgehalten wurde. Die religiös-sittliche Bildung ist bei Pestalozzi Sache des Gemüts, bei Rousseau des Verstandes; daher stellt sie Pestalozzi schon in den häuslichen Erziehungsplan ein, während bei Rousseau der Zögling erst gegen das Ende der Erziehung in einem philosophischen Gespräch mit der natürlichen Religion bekannt gemacht wird. Allerdings stand das in Widerspruch zu Rousseaus Behauptung, daß „der Zustand der Reflexion wider die Natur streitet"; da er das Gefühl als die Grundlage des geistigen Lebens anerkennt, so hätte er gerade die religiös-sittliche Bildung darauf begründen müssen. Rousseau hat bei seiner Erziehung nur die Reichen im Auge; Pestalozzi dagegen will den Menschen ohne Unterschied des Standes erziehen.

Die Blütezeit der Philanthropen war vorüber, als Pestalozzi mit seinen Reformbestrebungen auftrat; ihr Streben nach Glückseligkeit hatte sich verflacht, die Methode war in Spiel ausgeartet, die Verstandesbildung wurde zu sehr betont. Aber die Philanthropen haben die höheren Stände in Deutschland, die sie bei ihren Bestrebungen eigentlich nur im Auge hatten, für die Aufnahme der Pestalozzischen Ideen vorbereitet und die Aufmerksamkeit derselben auf die Erziehungsfragen hingelenkt; auch Pestalozzi ist schon frühzeitig durch sie in die Bestrebungen zur Hebung des Menschenwohls durch eine bessere Erziehung der Jugend hineingezogen worden (s. o. S. 2 und 3); durch die „Ephemeriden der Menschheit" wurde er ja eingehend von den philanthropischen Bestrebungen unterrichtet. Die Philanthropen schenkten auch ihrerseits Pestalozzis Schriften die gebührende Beachtung; sie stimmten ihm teils zu, teils bekämpften sie ihn. Als Trapp Pestalozzis Schriften kennen gelernt hatte, schrieb er (1804): „O was hätte ich um ein solches Werk gegeben, als ich vor 25 Jahren als angehender Lehrer der Lehrkunst in H. auftrat; ich hätte meinen ‚Versuch der Pädagogik', dieses Buch voll schwimmender Inseln, ganz anders geschrieben." In einem Aufsatz, „H. Pestalozzis Lehrsystem" (1804) betitelt, hebt Trapp Pestalozzis Verdienste um den Sieg der natürlichen Lehrart über ihre Gegnerin hervor; er sieht dieselben in: 1. dem Auffinden des ABC der Anschauung; 2. der Verbindung von Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten in zusammenhängenden Übungen; 3. der Schaffung von Elementarbüchern, als Mitteln zur Verbreitung der Lehrkunst. „Pestalozzi hat die versinnlichende Übungsmethode in der Theorie vollendet und die Ausführbarkeit seiner Lehre durch eine befriedigende Ausführung gezeigt." Trapp weist darauf hin, daß die Ideen Pestalozzis nicht absolut neu sind, sondern auch im ganzen schon vor Pestalozzi da waren; „aber er hat", so sagt er, „noch mehr unbekanntes pädagogisches Land entdeckt oder doch das von andern entdeckte genauer beschrieben und besser benutzt". Pestalozzi wiederum sagt in einem Briefe an Trapp: „Rochow, Basedow und ihre Schüler suchten allgemein diese Unterrichtsmittel und haben einzeln viel geleistet, aber in bezug auf die völlige Befreiung der Kinder von allem Unterricht, der nicht auf Anschauungen gegründet ist, und auf die Lückenlosigkeit der Anschauungsmittel, welche die inneren Kräfte der Menschen-

natur allseitig und harmonisch entwickelt und alle Zudringlichkeit des verwirrenden äußeren Wissens und die Folgen aller Worttäuschung entfernt, bis das Erste, das einzig Notwendige zustande gebracht und gesichert ist — hierin haben sie es, wenigstens nach meinem Wissen, nicht zu der Vollendung gebracht, deren das Menschengeschlecht bedarf, um auf dem Wege der Kultur zu einer wirklichen Veredelung zu gelangen." In vielen Punkten berührt sich der mehr an Rousseau sich anschließende Pestalozzi mit den mehr an Comenius sich anlehnenden Philanthropen; aber in wesentlichen Punkten gehen beide in ihren Ansichten auseinander. Ihr gemeinsames Ziel ist Menschenbildung, Humanität; sie wollen Naturgemäßheit in Erziehung und Unterricht; sie gründen den Unterricht auf Anschauung. Die Philanthropen wenden sich an die höheren Stände, ihre Kinder wollen sie zu „einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben" vorbereiten; Pestalozzi wendet sich an alle Menschen, besonders an die Armen, er kennt nur Menschen — „der Sohn des Bettlers und der Sohn des Fürsten sind gleicher Natur, in allen herrschen dieselben Entwicklungsgesetze" — und erstrebt „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit"; er will keine Standeserziehung, keine Standesschulen, sondern Menschenerziehung und Menschenschulen und eifert dagegen, daß man für die Schulen der oberen Zehntausend wohl Sorge trage, nicht aber für die des Volkes. Pestalozzi eifert gegen das von den Philanthropen gepriesene spielende Lernen, er will Arbeit, durch sie will er erziehen; er eifert gegen die Vielwisserei, den Enzyklopädismus, und gegen den Utilitarismus, in welche Einseitigkeiten die Philanthropen verfallen waren, und betont dagegen die formale Geistesbildung; er betont wohl auch, wie die Philanthropen, die körperliche Erziehung, aber er stellt sie nicht so, wie diese es taten, in den Vordergrund, sondern legt den Schwerpunkt in die Bildung des Geistes und eifert gegen die oberflächliche Aufklärerei. Während bei den Philanthropen und besonders bei Basedow die Schulerziehung die Hauptsache ist, findet Pestalozzi diese in der Familienerziehung. In der religiös-sittlichen Bildung betont Pestalozzi die gefühlsmäßige Erfassung und weist sie daher hauptsächlich der Familienerziehung zu; die Philanthropen dagegen fordern einen rationalistischen Religions- und Moralunterricht. Den Begriff Anschauung faßt Pestalozzi tiefer und weiter wie die Philanthropen (s. o. S. 25 und 44); „unter Anschauen", sagt Trapp in „H. Pestalozzis Lehrsystem", „ist hier nicht das Sehen allein, sondern das gesamte Wahrnehmen, Innewerden zu verstehen." Dagegen heben die Philanthropen in Guts-Muths „Bibliothek" hervor, daß man in der Anschauung nicht bloß die Form, sondern auch den Inhalt beachten müsse; man solle, sagen sie, von der Anschauung zum Begriff und Wort weiterschreiten. Trapp hebt noch besonders Pestalozzis Verdienst um die Bekämpfung der sogenannten sokratischen Methode, resp. deren Mißbrauch hervor. „Lassen sich denn", sagt er, „Geschichte, Erdbeschreibung, Orthographie, kurz alles, was faktischer Natur ist, läßt sich dies, das doch einen so großen Teil unseres Jugendunterrichts ausmacht,

auch nur zum Schein, wie es bei philosophischen und mathematischen Gegenständen doch noch möglich ist, sokratisch lehren? Kann man hier das Mindeste aus der Seele herausfragen, was man nicht vorher hineingelegt hat?" Manche Philanthropen sahen aber in allen Ansichten Pestalozzis, die mit den ihrigen nicht übereinstimmten, Angriffe; Pestalozzi wendet sich auch mehrmals direkt gegen die „Erziehungskünstler", die keinen Begriff von wahrer Menschenbildung und dem Wert der häuslichen Erziehung haben, denen es „an Umsicht über das ganze Wesen der Erziehung und an Aufmerksamkeit auf ihre ersten Fundamente, sowie auch auf den äußeren Zusammenhang aller Bildungsmittel und Bildungsanstalten unter sich selber und ebenso an ihrer inneren Übereinstimmung mit dem Naturgange" fehlt. Einzelne Philanthropen glaubten in Sachen der Erziehung die Hauptfragen für immer entschieden zu haben und erblickten in Pestalozzis Äußerung, daß er seit 30 Jahren kein Buch gelesen habe, eine unentschuldbare Mißachtung ihrer Verdienste; sie sahen in der Anerkennung, welche Pestalozzi fand, eine Schmälerung ihrer Verdienste und in seinen Bestrebungen eine unverzeihliche Anmaßung; daher bekämpften diese Pestalozzi und seine Methode in der heftigsten Weise. In der „Bibliothek der pädagogischen Literatur von Guts-Muths" wurde 1802 „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" besprochen; der Rezensent verwundert sich, daß man „in unseren Tagen, nachdem das Wesen der Erziehung von so vielen philosophischen Köpfen beleuchtet worden ist und so viele Erzieher versucht haben, die Unterrichtsmittel möglichst zu vereinfachen und zu vervollkommnen", jemand, der „mehr leisten will, als nur entweder einzelne Nachträge oder das schon Aufgefundene zu einem wohlgeordneten Ganzen zu verbinden", der „sich ankündigt, ein ganz neues, das bisherige zu Schanden machendes System der Erziehung aufstellen zu wollen", nicht überall für einen pädagogischen Scharlatan gehalten wird; sein Endurteil lautet: „Was uns Pestalozzi von seiner Methode mitteilt, besitzen wir unleugbar längstens, bereits zum Teil besser, zum Teil ebensogut; hätte doch Pestalozzi nur eins oder das andere Buch von unseren Pädagogen zur Hand genommen, welche die Verstandesbildung zu großer Einfachheit und Vollkommenheit gebracht haben, er würde dadurch unermeßlich in seinen Ansichten dieses Teiles der Bildungsgeschäfte gewonnen haben." Besonders Wolke suchte den Philanthropinismus gegen die Angriffe seitens Pestalozzis zu verteidigen und darzutun, daß Pestalozzi auch nicht das geringste Neue gebracht habe; namentlich das „Buch der Mütter" mußte herhalten. Obgleich Pestalozzi mit der Besprechung des menschlichen Körpers nur ein praktisches Beispiel über die Ausführung seiner Lehrmethode geben wollte, damit die Mütter „am Faden dieser Wegweisung lernen, den ganzen Kreis der Gegenstände, welche die Sinne berühren, nach eben diesen Gesichtspunkten ins Auge zu fassen", so taten seine Gegner doch immer so, als ob Pestalozzi, des richtigen Urteils ermangelnd, den menschlichen Körper ausschließlich als Gegenstand der Anschauung habe empfehlen wollen; Wolke schließt die Beurteilung des Buches mit den Worten: „Ob je eine unnatürlichere, zweck-

widrigere, verkehrtere Methode, als diese Pestalozzische ist, kann erfunden werden, muß ich zur Ehre des Menschenverstandes bezweifeln." Und in ähnlicher Weise verfährt Wolke bei der Beurteilung der beiden anderen Elementarbücher, der „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" und der „Anschauungslehre der Maßverhältnisse"; er weist dabei immer auf die von ihm geschriebenen Bücher über denselben Gegenstand hin, welche nach seiner Ansicht das alles schon besser darstellen. Trapp dagegen sagt (Pestalozzis Lehrplan): „Um den Wert dieser Elementarbücher nicht zu verkennen, muß man auch wissen, daß sie nicht den Kindern in die Hände sollen gegeben werden, weder zum Lesen für sich, noch zum Auswendiglernen, noch als ein Text, den ihnen der Lehrer erkläre, worüber sie katechisieren . . . sie sind also, wenn man will, ein Methodenbuch . . ., das gleichzeitig den Stoff in eine zweckmäßige Form gegossen liefert." Von diesem Gesichtspunkte beurteilt er auch das „Buch der Mütter"; die Mutter solle nicht alle Übungen über den menschlichen Körper durchlaufen, sondern nur „am Faden dieser Wegweisung lernen, den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes nahe berühren, nach eben diesen Gesichtspunkten ins Auge zu fassen".

Vielfache Berührungspunkte finden sich zwischen Pestalozzi und Rochow; sie kommen in einem Bericht zum Ausdruck, den der Prediger Frosch (1812) an die Schuldeputation der Kurmärkischen Regierung einsandte. „Beide", heißt es darin, „wollen durch Unterricht und Erziehung den Menschen bilden, durch Anregung, Entwicklung und Nahrung der Kraft; beide behaupten, daß an dieser Bildung alle gleiches Anrecht und gleichen Anteil hätten, daß also auch die niedrigsten Volksklassen von derselben nicht ausgeschlossen werden dürften. Pestalozzis Verdienste lassen sich auf folgende zwei Punkte zurückführen: er hat mehrere Gegenstände elementarisch begründet und hat die Wichtigkeit des formalen Unterrichts, wodurch die intensive Bildung bewirkt werden soll, ins Licht gestellt. Damit soll nun keineswegs behauptet werden, als seien diese Punkte von Rochow ganz übersehen worden; er nahm ja die sogenannten Denkübungen ihres formalen Zweckes wegen auf; auch ihm war bei jeder Unterweisung die intensive Bildung Hauptzweck; auch ihm leuchtete die Notwendigkeit eines elementaren Ganges beim Unterricht ein. Aber es fehlte seinem Schulsystem an der Durchführung dieser Grundsätze durch alle Teile des Unterrichts und an der konsequenten Anwendung auf alle Lehrgegenstände; und was die wahren Elemente des Unterrichts betrifft, so sieht man aus seinen Schriften, daß er sie mehr dunkel sieht, als deutlich erkannt hat, weswegen aus seinem Schulsystem für keinen einzigen Lehrgegenstand der elementarische Gang, welcher, von dem Anfangspunkte ausgehend, lückenlos vom Leichten zum Schweren fortschreitend, zu entnehmen ist. Rochow hat die sogenannten Denk- oder Verstandesübungen zu einer stehenden Lektion gemacht; es soll bei diesen Übungen den Schülern nicht bloß etwas zu denken gegeben werden, denn das soll ja bei jedem Unterrichtsgegenstande geschehen, sondern sie sollen angehalten werden, richtig zu denken, und durch

praktische Übungen dahin gebracht werden, sich der Denkgesetze bewußt zu sein, um eine Schutzwehr gegen Irrtum und Aberglauben zu finden. Demnach sollen in unseren Elementarschulen diese Denkübungen als eine praktische Logik behandelt werden"; dennoch „ist nicht zu leugnen, daß er den planmäßigen Gang derselben nicht genau vorgezeichnet hat. Auch hier muß man seine Idee weiter verarbeiten und die Winke, welche Pestalozzi für die Methode überhaupt gegeben hat, dankbar benutzen; auch hier muß man, dem Entwicklungsgange des menschlichen Geistes folgend, von dem Besonderen zum Allgemeinen übergehen. Das eigentliche Rechnen ist in den Rochowschen Schulen immer mit Wichtigkeit behandelt worden; Rochow handelt in seinem Schulbuche von der Zahlenkunst als einer Übung des Verstandes und will nicht bloß mechanische Rechenfertigkeit, sondern Rechnen mit Bewußtsein hervorgebracht wissen. Aber das Element des Rechnens, die Zahl, wenn es ihm gleich dunkel vorschwebte, wie mehrere Stellen in seinen Schriften, besonders in dem angeführten Buche, beweisen, ist von ihm nicht deutlich aufgefaßt und nicht methodisch benutzt worden; diesen bedeutenden Mangel zu ergänzen, bietet Pestalozzi die kräftigsten Mittel dar. Bei einer Verbindung des Rochowschen und Pestalozzischen Unterrichtssystems darf man die Formen- und Größenlehre nicht übersehen, die sich unter den Lehrgegenständen des letzteren findet"; denn „daß die Anschauung der Form und Größe auf die Bildung des Augenmaßes, auf die Gewöhnung der Sinne an das Symmetrische und Schöne einen unleugbaren Einfluß äußere, wird niemand bezweifeln. An die Formenlehre fügt sich notwendig das Zeichnen an und scheidet sich aus derselben als ein Nebenzweig aus; die Form, welche sich der Schüler in der Anschauung dargestellt hat und die durch den Unterricht zum Bewußtsein bei ihm gekommen ist, stellt er nun selber dar. Der Unterricht in der Gesanglehre, durch welche die Gesangsbildung auch in den niedrigsten Volksklassen befördert werden soll, ist der Pestalozzischen Schule eigentümlich"; in den Rochowschen Schulen findet man „mehr das mechanische Einüben kleiner Volksgesänge und Kirchenmelodien als eigentlichen Unterricht im Singen". Rochow und Pestalozzi legen einen großen Wert auf den Unterricht in der Muttersprache; auch bei diesem Unterrichtszweige geht Pestalozzi „von den Elementen aus und läßt den eigentlichen Sprachübungen Sprechübungen vorangehen, deren Zweck Bildung der Sprachorgane ist". In der Form des Unterrichts verbindet Pestalozzi das Vor- und Nachsprechen mit der heuristischen Lehrform; Rochow zieht die katechetische Lehrform allen anderen Lehrformen vor. Rochow stand noch ganz auf dem Boden der Aufklärungszeit; er wollte seine Untertanen durch Aufklärung für die Welt brauchbar und dadurch glücklich machen. Pestalozzi wollte durch allseitige Erziehung zur Selbsttätigkeit das Volk, aus dem er hervorgegangen war, aus dem Elende erretten; er wollte alle Kräfte des Leibes und der Seele zur Entfaltung bringen, um dem Kinde dadurch zu einem menschenwürdigen Dasein zu verhelfen. Rochow geht daher energisch auf die Gründung von Schulen und die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten hinaus; Pestalozzi

viduum und der Gesellschaft in ihrer Entwicklung vorschweben; „alle erworbene Erkenntnis kann, ohne Philosophie geordnet und geleitet, nichts als fragmentarisches Herumtappen und keine Wissenschaft abgeben". Das Studium der Schriften von Montaigne, Rousseau und den Philanthropen und seine Erfahrungen als Hauslehrer boten ihm den Stoff; denselben verwertete er dann seit 1776 in seinen Vorlesungen über Pädagogik. Seine philosophischen Studien konnten indes doch nicht ganz ohne Einfluß auf seine pädagogischen Anschauungen bleiben; namentlich sind es seine ethischen Anschauungen, die sich bei ihm erst später zur vollen Klarheit entwickelt und seine Pädagogik beeinflußt haben. Eine systematische Pädagogik hat Kant nicht hinterlassen; seine Pädagogik ist in seinen philosophischen Schriften enthalten, wozu noch die von Rink (1803) herausgegebene Schrift über „Kants Pädagogik" kommt, die sich auf Kants Notizen und auf Kollegien-Nachschriften stützt.

Ursprünglich in tierischer Roheit lebend, ist der Mensch allmählich in der Kulturentwicklung immer höher emporgestiegen; viele Fähigkeiten unserer Seele, die wir heute als angeboren betrachten können, sind wohl im Laufe der Zeit aus eigener Tätigkeit allmählich geworden. In der Entwicklung vom tierischen zum wahrhaft menschlichen Zustande hat der Mensch schon bedeutende Fortschritte gemacht; das Ende seiner Ausbildung ist aber unabsehbar. Aber der Mensch wird noch heute mit tierischen Trieben geboren; deshalb bedarf er noch fort und fort der Erziehung. Er bedarf der Zivilisierung, damit er mit Menschen verkehren lerne; er bedarf der Moralisierung, um des Menschen vernünftige Natur zur vollen Herrschaft gelangen zu lassen. Es liegen viele Keime in der Menschheit, und unsere Sache ist es, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln und aus ihren Keimen zu entfalten, damit der Mensch seine Bestimmung erreicht; „sich selber besser machen, sich selbst kultivieren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch". Der Naturmensch soll durch die Erziehung Kulturmensch werden; Humanisierung durch proportionierliche Entwicklung aller spezifisch-menschlichen Anlagen ist Aufgabe der Erziehung. „Ist die Moralität das höchste Ziel des Menschen, so kann der letzte Zweck der Erziehung auch kein anderer sein, als den bei seiner Geburt sittlich indifferenten Menschen zu einem moralischen Wesen umzugestalten", d. h. zu humanisieren; das ist aber nur dadurch möglich, daß die Vernunft die Herrschaft im Menschen erhält. Denn der Mensch gehört zugleich der empirischen und der intelligenten Welt an; der dadurch hervorgerufene Widerspruch zwischen Sinnlichkeit und Vernunft muß dadurch beseitigt werden, daß die erstere der letzteren unterworfen und der Mensch so zum sittlichen Charakter wird, zur sittlichen Freiheit gelangt. Zu diesem hohen Ziel kann nicht der einzelne Mensch, sondern nur die Gattung gelangen; Kinder sollen daher nicht dem gegenwärtigen, sondern dem künftigen besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, d. h. der Idee der Menschheit und ihrer Bestimmung angemessen erzogen werden. Die Veredelung und Erhebung des Menschengeschlechts über seinen natürlichen

in Anwendung gebracht worden; bei Pestalozzi kommt er nicht vor. Den Reichtum der Ideen, der in Pestalozzis Schriften niedergelegt ist, sucht Niederer philosophisch zu entwickeln, wodurch diese aber in ein ihnen fremdes Kleid gezwängt wurden; mit dieser philosophischen Einkleidung konnte sich Pestalozzi deshalb nicht befreunden; sie war ihm unverständlich.

3. Die Aufgabe der Philosophen war es, die Fragen nach dem Wesen des Menschen und seinem Verhältnis zur menschlichen Gesellschaft in ihrer ganzen Tiefe und ihrem ganzen Umfange zu erfassen und zu beantworten; sie mußten die Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik ausbauen, denn die Fragen nach dem Wesen des Menschen und den Zielen des menschlichen Lebens standen im Mittelpunkte ihrer Wissenschaft. Vor allen Dingen mußten sie, um diese Aufgabe zu lösen, die vorhandenen Anschauungen und Lösungsversuche einer kritischen Betrachtung unterziehen; das hat Kant getan und damit den Kritizismus in die Pädagogik eingeführt. Wenn sich auch keine direkte Beziehungen zwischen Kant und Pestalozzi nachweisen lassen, so hat doch der herrschende Zeitgeist solche zwischen ihnen geschaffen; in ihren ethisch-pädagogischen Anschauungen finden sich daher vielfach Ähnlichkeiten, zumal sie beide von Rousseau beeinflußt worden sind. Die wissenschaftliche Pädagogik hat demnach zwei Ausgangspunkte; der eigentliche pädagogische knüpft an Pestalozzi, der eigentliche philosophische an Kant an. Kant hat wie auf das ganze deutsche Geistesleben so auch auf die Erziehungswissenschaft einen mächtigen Einfluß ausgeübt; seine Ansicht, daß der Mensch nichts sei, als was die Erziehung aus ihm mache, daß hinter ihr daher das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur stecke, und man daher die Kinder dem zukünftig möglich besseren oder besten Zustande des menschlichen Geschlechts, d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzen Bestimmung angemessen zu erziehen habe, mußte die Aufmerksamkeit der Philosophen auf das Problem der Erziehung hinlenken; Fichte hat in diesem Problem ein Mittel zur Wiedergeburt des deutschen Volkes erkannt und auf Pestalozzi als den Mann hingewiesen, welcher die Lösung des Problems bereits gefunden. Kant aber ist durch seine ganze Philosophie ein Erzieher des deutschen Volkes geworden; er hat mit seinem kategorischen Imperativ wieder die Achtung vor dem Sittengesetz erweckt, welche bei dem deutschen Volk durch die Orthodoxie sowohl als durch die Aufklärung geschwächt worden war.

4. Kant hatte in seiner „Anthropologie" den Menschen nicht als Individuum, sondern als Glied der menschlichen Gesellschaft aufgefaßt und dargestellt; im Anschluß daran stellt er auch pädagogische Betrachtungen an, die aber noch in keinem systematischen, resp. logischen Zusammenhang mit seiner erst später ausgebildeten Philosophie stehen. Es scheint ihm der Wichtigkeit des Gegenstandes zu entsprechen, daß die Pädagogik nicht schwankend auf dem Meere einer unverstandenen und unbegriffenen Erfahrung umherirre, sondern die Richtlinien für ihre Tätigkeit in der Philosophie suche, in der man Natur- und Menschenleben im Zusammenhange zu erkennen strebt und die Zielpunkte verzeichnet, die dem Indi-

viduum und der Gesellschaft in ihrer Entwicklung vorschweben; „alle erworbene Erkenntnis kann, ohne Philosophie geordnet und geleitet, nichts als fragmentarisches Herumtappen und keine Wissenschaft abgeben". Das Studium der Schriften von Montaigne, Rousseau und den Philanthropen und seine Erfahrungen als Hauslehrer boten ihm den Stoff; denselben verwertete er dann seit 1776 in seinen Vorlesungen über Pädagogik. Seine philosophischen Studien konnten indes doch nicht ganz ohne Einfluß auf seine pädagogischen Anschauungen bleiben; namentlich sind es seine ethischen Anschauungen, die sich bei ihm erst später zur vollen Klarheit entwickelt und seine Pädagogik beeinflußt haben. Eine systematische Pädagogik hat Kant nicht hinterlassen; seine Pädagogik ist in seinen philosophischen Schriften enthalten, wozu noch die von Rink (1803) herausgegebene Schrift über „Kants Pädagogik" kommt, die sich auf Kants Notizen und auf Kollegien-Nachschriften stützt.

Ursprünglich in tierischer Roheit lebend, ist der Mensch allmählich in der Kulturentwicklung immer höher emporgestiegen; viele Fähigkeiten unserer Seele, die wir heute als angeboren betrachten können, sind wohl im Laufe der Zeit aus eigener Tätigkeit allmählich geworden. In der Entwicklung vom tierischen zum wahrhaft menschlichen Zustande hat der Mensch schon bedeutende Fortschritte gemacht; das Ende seiner Ausbildung ist aber unabsehbar. Aber der Mensch wird noch heute mit tierischen Trieben geboren; deshalb bedarf er noch fort und fort der Erziehung. Er bedarf der Zivilisierung, damit er mit Menschen verkehren lerne; er bedarf der Moralisierung, um des Menschen vernünftige Natur zur vollen Herrschaft gelangen zu lassen. Es liegen viele Keime in der Menschheit, und unsere Sache ist es, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln und aus ihren Keimen zu entfalten, damit der Mensch seine Bestimmung erreicht; „sich selber besser machen, sich selbst kultivieren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch". Der Naturmensch soll durch die Erziehung Kulturmensch werden; Humanisierung durch proportionierliche Entwicklung aller spezifisch-menschlichen Anlagen ist Aufgabe der Erziehung. „Ist die Moralität das höchste Ziel des Menschen, so kann der letzte Zweck der Erziehung auch kein anderer sein, als den bei seiner Geburt sittlich indifferenten Menschen zu einem moralischen Wesen umzugestalten", d. h. zu humanisieren; das ist aber nur dadurch möglich, daß die Vernunft die Herrschaft im Menschen erhält. Denn der Mensch gehört zugleich der empirischen und der intelligenten Welt an; der dadurch hervorgerufene Widerspruch zwischen Sinnlichkeit und Vernunft muß dadurch beseitigt werden, daß die erstere der letzteren unterworfen und der Mensch so zum sittlichen Charakter wird, zur sittlichen Freiheit gelangt. Zu diesem hohen Ziel kann nicht der einzelne Mensch, sondern nur die Gattung gelangen; Kinder sollen daher nicht dem gegenwärtigen, sondern dem künftigen besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, d. h. der Idee der Menschheit und ihrer Bestimmung angemessen erzogen werden. Die Veredelung und Erhebung des Menschengeschlechts über seinen natürlichen

Stand hinaus zu einem vollkommenen Geistesleben ist mithin der Endzweck aller Erziehung; „weil die Menschheitgattung die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigene Bemühung nach und nach von selbst herausbringen soll, darum erzieht eine Generation die andere. Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung; er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht, denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur . . . Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß; jede Generation, vervollkommnet mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zustande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt". Nach der von Kant später ausgebauten Sittenlehre kann er der Erziehung nicht mehr die große Einwirkung auf die Entwicklung des Menschen und der Menschheit nach dem vollkommenen Zustande hin zuschreiben; es muß für ihn problematisch bleiben, ob Bildung im Sinne der Veredelung, hervorgerufen durch die Absicht des Erziehers, jemals gelingen werde. Denn die Losreißung des Menschen von der Sinnlichkeit und die Hingabe an die Vernunft „kann nicht durch eine allmähliche Reform, sondern muß durch eine Revolution in der Gesinnung werden, und er kann ein neuer Mensch nur durch eine Art von Wiedergeburt, gleich als durch eine neue Schöpfung und Änderung des Herzens werden". Die Pädagogik hat nur den Wert, daß sie die Mittel an die Hand gibt, die Geisteskräfte zu stärken und von dem Einflusse der rohen Sinnlichkeit unabhängig zu machen; der „angeborene böse Hang wird wohl durch die allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, aber dadurch doch nicht vertilgt". Kein Erzieher vermag die Gesinnung seines Zöglings zu bessern, sondern er kann nur zur Hervorbringung pflichtmäßiger Taten mithelfen; die Umwandlung der Gesinnung hängt von übernatürlicher Einwirkung ab, wobei allerdings der Mensch mitwirken muß. Somit ist nur die Beförderung der eigenen Vollkommenheit für den Menschen möglich und nicht die der fremden; und das ist auch die Pflicht eines jeden Menschen. Der Einzelne muß sich daher diejenigen Charaktereigenschaften anbilden, die ihn befähigen, die Neigungen dem Sittengesetz unterzuordnen; in moralischer Hinsicht gibt es für Kant nur eine Pflicht der Selbsterziehung, die darin gipfelt, daß der Mensch dem Sittengesetz immer mehr zur Herrschaft über seine Triebe und Neigungen verhilft. Eine moralische Erziehung durch andere Menschen ist daher nicht möglich, sondern nur eine physische und intellektuelle; in moralischer Hinsicht hat der Erzieher nur die negative Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, daß dem Zögling die freie Selbsttätigkeit in moralischer Hinsicht völlig gewahrt bleibt.

Die erste Erziehung (Wartung, Pflege) ist zunächst negativ; sie soll verhindern, daß die Kinder einen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen, weichlich werden oder sich Gewohnheiten aneignen; die positive Seite geht auf den Gebrauch der Sinnes- und Bewegungsorgane hinaus. Die

Disziplin (Regierung) „unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit", verhütet, daß der Mensch durch seine tierischen Antriebe von seiner Bestimmung abweiche und gewöhnt den Menschen, sich den Gesetzen der Vernunft zu unterwerfen; sie hat ihn so zu beeinflussen, „daß er nur lauter gute Zwecke erwählt". Strafen bleiben dabei immer etwas, was sich auf die tierische Natur im Menschen erstreckt; der Mensch als vernünftiges Wesen darf eigentlich nicht gestraft werden. Die Kultur (Unterricht) hat sowohl den Körper wie den Geist ins Auge zu fassen; die Kultur der Sinne bildet den Übergang zur Kultur der Seele, wobei immer zu beachten ist, daß keine Kraft „einzeln für sich, sondern nur in Beziehung auf die andern kultiviert werden muß", weil sie in gegenseitiger Abhängigkeit stehen. Nach Kants Philosophie können die Formen (Raum- und Zeitformen) und Kategorien im Kinde nicht erzeugt werden, weil sie angeboren sind; sie können nur geweckt und gestärkt werden. Beim Unterricht ist sokratisch zu verfahren und darauf zu sehen, daß nicht sowohl Kenntnisse in den Zögling hineingetragen, als Erkenntnisse aus ihm herausgeholt werden; man behält am sichersten, was man durch Tätigkeit aus sich selbst lernt. Da nach Kant synthetische Urteile a priori, d. h. unabhängig von aller Erfahrung möglich sind, so soll nach ihm der Mathematikunterricht mit Definitionen beginnen und dann durch Konstruktionen die Begriffe veranschaulichen; nicht mit dem Sinnlichgegebenen und Individuellen, sondern mit dem Abstrakten und Allgemeinen will also Kant beginnen, weil nach seiner Ansicht die Begriffe von Raum usw. im Menschen schlummern. Das Gedächtnis darf man nur mit solchen Dingen beschäftigen, „an denen uns gelegen ist, daß wir sie behalten und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben"; die Regeln muß man auch abstrahieren, „damit der Verstand nicht bloß mechanisch, sondern nach dem Bewußtsein einer Regel verfahre". Die praktische Erziehung bezieht sich auf den Menschen als freies Wesen; ihre vornehmste Aufgabe ist die Bildung des Menschen zur sittlichen Freiheit, zum sittlichen Charakter. „Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln; das Kind soll nach Maximen handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Die Maximen müssen aus den Menschen selbst entstehen, und man muß früh anfangen, den Kindern Begriffe beizubringen von dem, was gut oder böse ist." Solange das Kind den Begriff der Pflicht noch nicht haben kann, muß man von ihm Gehorsam fordern, gegenüber dem Erzieher, der die Pflicht vertritt; man soll ihm keine Belohnung in Aussicht stellen, sondern die strenge Forderung des Sittengesetzes in Beispielen vorstellen, durch welche ein Kind zur Nachahmung gereizt und das sittliche Bewußtsein in ihm gestärkt wird. Der Gehorsam hat die Aufgabe, das Pflichtbewußtsein heranzubilden; die Strafe kann in der moralischen Erziehung nur darin bestehen, daß man der Neigung des Kindes, geliebt zu werden, Abbruch tut. Zum sittlichen Charakter und damit zur sittlichen Freiheit gelangt der Mensch aber nur durch Selbsterziehung, d. h. er muß sich freiwillig, ohne Anstoß von außen her Grundsätze für sein Handeln aufstellen. Neben dem Gehorsam ist die Wahr-

haftigkeit eine Bedingung der Charakterbildung; „sie ist der Grundzug und das Wesentliche des Charakters. Unter keiner Bedingung muß man durch Strafen die Wahrheit bei den Kindern zu erzwingen suchen, ihre Lüge müßte dann gleich Nachteil nach sich ziehen, und dann werden sie des Nachteils wegen gestraft; Entziehung der Achtung ist die einzig zweckmäßige Strafe der Lüge".

Im Schulunterricht gehe man von der Naturbeschreibung aus und schließe daran Zeichnen und Modellieren an, wozu man wieder der Mathematik bedarf; geht man dann von dem gegenwärtigen Zustande der Erdoberfläche (Geographie) auf den früheren zurück, so gelangt man zur Geschichte. Man muß immer das Wissen und Können und ebenso das Wissen und Sprechen zu verbinden suchen; die Erlernung der Sprachen durch den Umgang ist die beste Methode. Da der natürliche Fortschritt der menschlichen Erkenntnis durch die Erfahrung zum anschauenden Urteilen und durch dieses zu Begriffen gelangt, dann diese Begriffe im Verhältnis zu ihren Gründen und Folgen und endlich in einem wohlgeordneten Ganzen vermittelst der Wissenschaft erkannt werden, so wird die Unterweisung eben denselben Weg zu nehmen haben; wo es sich um die Kultur der Vernunft handelt, muß sokratisiert werden; wo es sich aber um historische Kenntnisse handelt, da muß die mechanisch-katechetische Methode in Anwendung kommen. Bei der sittlichen Erziehung durch den Unterricht nimmt Kant auch die Religion in Anspruch; „Religion ist das Gesetz in uns, insofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält". Da aber die Religionsbegriffe nach Kants Ansicht immer eine Theologie voraussetzen, so hält Kant es für nötig, das Kind erst sittlich zu erziehen, seine Beurteilungskraft zu schärfen, es mit der Ordnung und Schönheit der Naturwerke bekannt zu machen und ihm die Kenntnis des Weltgebäudes zu übermitteln, bevor es einen Begriff von dem höchsten Wesen erhält. Da aber die Lebenserfahrung das Kind mit diesem Begriffe schon früher in Berührung bringt, so muß man ihm denselben zu veranschaulichen suchen, wobei man an das Verhältnis der Kinder zu den Eltern anknüpft und so den Gottesbegriff auch mit der Pflicht in Verbindung bringt; das Gewissen, welches das sittliche Gesetz im Menschen vertritt, erscheint dem Kinde als Stimme Gottes. Die Moral entwickelt sich nach Kant selbständig im Menschen; die Religion stützt aber diese Entwicklung. Der Moralunterricht soll aber nach Kants Forderung unabhängig vom Religionsunterricht sein und ihm vorausgehen, damit keine Verfälschung der zarten Keime der sittlichen Grundsätze durch die Nebeneinanderstellung der Kraft der Vorschriften, der Majestät des Gesetzes und der Majestät Gottes als des Gesetzgebers entsteht. Denn Kant fürchtet, daß der Zögling verleitet werde, aus Furcht vor Strafe oder aus Begierde nach Belohnung das Gesetz zu erfüllen und so die Prinzipien des Handelns verfälscht würden. Daher soll der Moralunterricht nicht mit dem Religionsunterricht vermengt werden; er soll an der Hand eines moralischen Katechismus erteilt werden. Im Alter von 8—10 Jahren sollen dem Kinde Beispiele aus der Geschichte

oder auch erdichtete Fälle vorgelegt werden, die Nachahmung der guten oder Verabscheuung der schlechten Handlung zur Folge haben; das Kind lernt zugleich auch, den Maßstab des Sittengesetzes bei Handlungen zu gebrauchen. Es soll aber auf dieser Stufe nicht zu lange verweilt werden, weil die verdienstvollen Männer der Geschichte wohl dem Ideal der Tugend nahe kommen, das Ideal selbst aber noch nicht sind; werden sie dennoch von Lehrern und Schülern als solches angesehen, so schaden sie mehr, als sie nützen, weil sie die Vernunft unterjochen. Denn die Tugend-Maxime, zu welcher der Mensch erzogen werden soll, „besteht gerade in der subjektiven Autonomie der praktischen Vernunft eines jeden Menschen, mithin, daß nicht anderer Menschen Verhalten, sondern das Gesetz uns zur Triebfeder dienen müsse. Das gute Exempel soll nicht als Muster, sondern nur zum Beweise der Tunlichkeit des Pflichtmäßigen dienen; also nicht die Vergleichung mit irgend einem anderen Menschen, wie er (gerade) ist, sondern mit der Idee der Menschheit, (das heißt) wie er sein soll, also mit dem Gesetz, muß dem Lehrer das nie fehlende Richtmaß seiner Erziehung an die Hand geben". Während auf der ersten Stufe das Kind nur den Zusammenhang mit dem Sittengesetz ahnt, soll ihm auf der zweiten Stufe der Zusammenhang mit dem Pflichtmäßigen, also mit dem angewandten Sittengesetze, klar werden; hier soll die praktische Vernunft des Schülers mehr in Tätigkeit gesetzt und die Beurteilungskraft herausgefordert werden, um den größeren oder geringeren moralischen Gehalt einer Handlung erkennen zu lernen. Man muß dem Kinde daher auf dieser Stufe Handlungen der Menschen vorstellen, die es auf ihren Wert oder Unwert zu prüfen hat; es muß Tugenden und Laster vergleichen, gruppieren und das Ganze endlich unter das allgemeine Pflichtgebot stellen lernen. Die Auswahl der vor dem Schüler zu entwickelnden Tugenden und Laster und ihre Reihenfolge in der Behandlung muß mit Rücksicht auf das Alter und das Geschlecht des Kindes bestimmt werden; „Kinder müssen nur in solchen Dingen unterrichtet werden, die sich für ihr Alter schicken". Allmählich soll so das Kind angeleitet werden, den höchsten Grundsatz aller Moral („Handle so, als ob usw.") nicht bloß einzusehen, sondern auch zu befolgen. Denn es darf wohl mit Sicherheit angenommen werden, daß die öftere Übung in der Beurteilung des Sittlichen, der Beifall oder die Verachtung, welche dadurch hervorgerufen werden, einen dauernden Eindruck der Hochschätzung auf der einen oder des Abscheues auf der andern Seite zurücklassen werden. Aber wenn auch nun diese Unterweisung „weislich und pünktlich nach Verschiedenheit der Stufen des Alters, des Geschlechts und des Standes, die der Mensch nach und nach betritt, aus der eigenen Vernunft des Menschen entwickelt worden" sind, „so ist noch etwas, was den Beschluß machen muß, was die Seele inniglich bewegt und den Menschen auf eine Stelle setzt, wo er sich selbst nicht anders als mit der größten Bewunderung der ihm beiwohnenden ursprünglichen Anlagen betrachten kann, und wovon der Eindruck nie erlischt"; dies ist die Aufgabe der dritten Stufe der moralischen Unterweisung. Hier soll die Aufmerksamkeit des Zöglings auf die

Existenz des Sittengesetzes selbst gelenkt werden; die Bewunderung des Lehrlings wird nicht ausbleiben. Wie weit hier der Lehrer gehen will und kann, das muß seiner Einsicht und seinem Takt unter Berücksichtigung der Wißbegierde des Zöglings überlassen bleiben; jedenfalls wird er nicht umhin können, auch spekulative Fragen über die Seele, das Weltganze und das Dasein Gottes in den Unterricht mit hineinzuziehen. Aber „Formeln von Kindern herbeten zu lassen, das dient zu nichts und bringt nur einen verkehrten Begriff von Frömmigkeit hervor; die wahre Gottesverehrung besteht darin, daß man nach Gottes Willen handelt, und dies muß man den Kindern beibringen".

Im ganzen ist Kants Pädagogik, soweit sie selbständig und eigenartig ist, von seiner Sittenlehre beeinflußt; daher kommt es auch, daß er vor Aufstellung derselben der Erziehung eine größere Macht einräumt als nach Aufstellung derselben. Kants Verdienst um die wissenschaftliche Pädagogik liegt darin, daß er ihr eine wissenschaftlich-ethische Grundlage gibt; allerdings übertragen sich die Dunkelheiten seiner Ethik auch auf seine Pädagogik. Nach seiner Lehre von der transzendentalen Freiheit ist eine Beeinflussung des intelligiblen Willens durch fremde Personen nicht möglich; Kant muß daher zu einem supranaturalistischen Erzieher, zur göttlichen Vorsehung, greifen. Trotzdem Kant der Ansicht ist, daß der Mensch erzogen werden muß, findet man bezüglich der Ableitung der Erziehungsnotwendigkeit aus der Natur des Menschen nur leise Andeutungen; dennoch darf man nicht behaupten, es sei eine Spaltung in Kants Pädagogik vorhanden, man habe es mit zwei, auf ganz verschiedenen Grundlagen aufgebauten Gedankenmassen zu tun, die in gegensätzlichem Verhältnisse zueinander stehen. Man muß vielmehr annehmen, daß der Philosoph in seinen ethischen Schriften den fertigen Menschen mit ausgeprägtem Charakter im Auge hat, in der Pädagogik aber das unentwickelte Kind; der gesittete Mensch läßt sich durch die Vernunft leiten, das Kind nicht, weshalb es unter dem Zwange stehen muß. Solange dies der Fall ist, werden auch eudämonistische Beweggründe des Handelns den Menschen beeinflussen; bei der moralischen Bildung durch Selbsterziehung dürfen sie aber nicht mehr in Betracht kommen. Die letzten Konsequenzen seiner Freiheitslehre hat Kant in der Pädagogik daher nicht gezogen, denn sie machten alle Erziehung unmöglich; es bleibt ihr höchstens die Aufgabe, zu versuchen, das Bewußtsein vom Sittengesetz von den Trübungen und Verschüttungen seitens der Sinnlichkeit freizumachen und so dafür Sorge zu tragen, daß der Zögling in der Bildung der Motive zu seinem sittlichen Handeln von der empirischen Welt, für die der empirische Charakter des Zöglings den alleinigen Angriffspunkt bietet, unbeeinflußt bleibt. Auch Kants Auffassung der Sittlichkeit kommt nicht ganz und konsequent zur Geltung; denn sonst hätte er die Neigung, geachtet und geliebt zu werden, und das Musterbild des Lehrers nicht als Hilfsmittel der moralischen Erziehung betrachten dürfen. Der Zweck der Erziehung, den Menschen zu einem moralischen Wesen umzugestalten, soll durch Disziplinierung, d. h. durch

Bezähmung der tierischen Wildheit, durch Kultivierung (Zivilisierung), durch Belehrung und Moralisierung, durch Erziehung zur frei handelnden Persönlichkeit erreicht werden. In moralischer Hinsicht kann der Erzieher nichts anderes tun, als den Zögling in seinem Streben, sich mit seinen Trieben und Neigungen immer mehr dem Sittengesetz unterzuordnen, zu unterstützen; das aber geschieht durch die Ausbildung des Verstandes und des Willens. Wie sich gegen Kants Sittenlehre, besonders gegen seine Ansichten über die Pflicht und deren Bedeutung, Einwendungen erheben lassen, so lassen sich auch solche gegen seine Begründung der moralischen Kultur auf den Begriff der Pflicht machen; wie man die Sittlichkeit auf Werturteilen begründet, so wird man auch die Charakterbildung mit der Bildung von Werturteilen beginnen und erst dann zur Bildung von Maximen fortschreiten. Mit der Behauptung, daß nur von der Gattung als Ganzes das Ziel der sittlichen Bildung erreicht werden kann, geht Kant zu weit; die Gattung setzt sich aus Individuen zusammen, und daher muß der sittliche Charakter, der ein einheitliches Ganzes bildet, in dem Individuum zur Darstellung kommen, wenn dies auch in Wirklichkeit ein Ideal ist, das nur angestrebt werden kann. Mit Recht betont Kant, daß es bei der sittlichen Bildung auf die Umschaffung des natürlichen Menschen ankommt; nicht einzelne Gewöhnungen und Sitten müssen sich ändern, sondern die Gesinnung muß eine andere werden, in dem sittlichen Willen muß sich das ganze Geistesleben konzentrieren. Eigentümlich erscheint es, daß Kant sich bei der moralischen und religiösen Erziehung selten an die betreffenden Gefühle wendet; auch die ästhetischen Gefühle bleiben in der Erziehung bei ihm unberücksichtigt.

Die psychologische Grundlage von Kants Pädagogik tritt hinter der ethischen zurück; es lag nicht in seiner Absicht, zu beschreiben, in welcher Weise sich das geistige Leben aufbaut. Dennoch findet sich in seinen Schriften so viel Psychologisches vor, daß man fast alle psychologisch-pädagogische Fragen, die er berührt, mit ihnen beantworten kann; denn der Angelpunkt, um den sich die Kantsche Philosophie in ihrem tiefsten Grunde bewegt, ist ein kulturgeschichtlich-pädagogischer, weil er den Menschen und die Menschheit durch seine Schriften auf eine höhere Kulturstufe erheben will. Denn der Mensch ist nach Kant entwicklungsfähig, wie es Anthropologie und Geschichte lehren; er ist in der Kulturentwicklung selbsttätig allmählich immer höher emporgestiegen, denn er besaß neben tierischen auch vernünftige Anlagen. Obwohl nun der Mensch in dieser Entwicklung schon weit vorwärts gekommen ist und dabei viele Fähigkeiten seiner Seele, die wir heute als angeboren betrachten, erworben hat, so ist doch das Ende seiner Ausbildung nicht abzusehen; aber er bedarf dazu der Erziehung, weil er nur durch sie aus der Knechtschaft der Instinkte befreit werden kann, nur durch sie seine niederen Triebe gehemmt und die höheren gestärkt werden können. Eine tiefere psychologisch-soziologische Begründung der Entwicklung der Menschheit und der Einwirkung der Gattung auf das Individuum ist jedoch bei Kant nicht zu finden; darum erscheint ihm die

Erziehung geheimnisvoll und der Fortschritt der Menschheit als ein unlösbares Problem. Den Zusammenhang zwischen Leib und Seele rechnet Kant zum Ding an sich, das für uns unerkennbar ist; die Erscheinungen der Wechselwirkung von Leib und Seele sind allerdings imstande, einiges Licht über das Dunkel dieses Zusammenhangs zu verbreiten. Trotz der Lehre Kants von der „Kausalität aus Freiheit" hält er doch an der Einheit des Bewußtseins fest, weil sie ihm „zur Möglichkeit der Erfahrung unentbehrlich" ist; da sie aber Voraussetzung und Bedingung der Erfahrung ist, so kann sie nach Kant selbst nicht zum Gegenstande der Erfahrung gemacht werden und gehört somit auch zum unerkennbaren „Ding an sich". Da der Verstand nach Kant ein spontanes Vermögen ist, so können die Vorstellungen und Denkformen desselben durch den Unterricht natürlich nicht erzeugt, sondern nur geweckt und gestärkt werden, so daß dem Unterricht immer nur ein formaler Wert zuzuschreiben ist; daher kennt Kant im Unterricht nur die sokratisch-dialogische und die katechetische Lehrform, während die entwickelnde Lehrform ihm unbekannt ist. Sicherlich hat Kant recht, daß die Denkoperationen innere Vorgänge im Geiste sind, die wohl von außen her eingeleitet, aber nie vollzogen werden können; der Verstand muß Vorstellungen zum sinnlich Gegebenen hinzubringen, die im letzteren nicht liegen; allein falsch wäre es, nach Kant anzunehmen, daß die psychischen Kräfte ohne weiteres zur Verfügung ständen, so daß die Kategorien nur hervorspringen müßten. Durch die Kultur des Verstandes ist Kant zum Schöpfer des Begriffs der formalen Bildung geworden; sein Schüler Niemeyer sprach zuerst von dem formalen Nutzen, den das Sprachstudium gewährt. Der weiteren Ausgestaltung dieses Begriffs kamen der Neuhumanismus und die Pestalozzische Pädagogik entgegen; die letztere suchte aber die formale Bildung nicht durch die Sprachen, sondern durch die elementare Raumanschauung zu erreichen. Kants Erkenntnislehre mußte zu dem Begriff der formalen Bildung führen; denn sie mußte trennen zwischen Inhalt und Form, Objekt und Subjekt des Bewußtseins. Allerdings vergißt Kant nie, daß sie sich nur am Objekt betätigen kann und so an die Gegenstände der Erfahrung gebunden bleibt; alle formale Operationen werden durch sie angeregt und eingeleitet.

Über die Ausbildung der Vernunft, der dritten Stufe in der Entwicklung des Geistes, hat sich Kant nicht geäußert; er schätzt aber dieselbe sehr hoch, denn sie ermöglicht erst die moralische Erziehung, die Kant besonders wertet. Die Lehre von den Seelenvermögen, welcher Kant zustimmte, hinderte ihn daran, zu untersuchen, in welcher Weise die einzelnen Geistestätigkeiten im Kinde hervortreten und sich gegenseitig fördern; indem er ihre Unterschiede besonders hervorhob, bedurfte er zur Vermittlung neuer Vermögen, wodurch zwar die Reichhaltigkeit des Seelenlebens hervortrat, aber der Zusammenhang derselben immerhin lückenhaft und verdunkelt erscheinen mußte. Aber bei all den Mängeln der Kantschen Pädagogik darf man nicht übersehen, daß die Kantsche Philosophie und ihre, durch Kant angegebenen Beziehungen zur Pädagogik die Ausbildung der Pädagogik

als Wissenschaft bedeutend gefördert haben; die Philosophen und Theologen, welche sich der Kantschen Philosophie zuwandten, wurden dadurch auch für die Pädagogik interessiert und bearbeiteten sie in systematisch angelegten Lehrbüchern, die auch weiteren Kreisen zugänglich waren. Sie standen meistens im praktischen Leben; daher zogen sie ihre eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen anderer Pädagogen, besonders die Darlegungen Pestalozzis, als Grundlage ihrer theoretischen Erörterungen heran. Sie haben das Gemeinschaftliche, daß sie am Prinzip der Sittlichkeit als oberstem Grundsatz festhielten und auf Grund der Kenntnis der Menschennatur fordern, daß die Erziehung das Allgemeingültige und Notwendige im Menschen herausbilde; dabei wurde von ihnen der Grundsatz festgehalten, daß, da die geistigen Vorgänge auf der spontanen Natur der Seele beruhen, Erziehung und Unterricht sie nur veranlassen, nicht erzeugen können.

Alles Lernen stand bei Kant im Dienste der moralischen Bildung; er stellte sich damit in Gegensatz zu seinen Zeitgenossen, auch zu Rousseau, bei denen der Nutzen, die Glückseligkeit als Ziel der Erziehung galt. „Man hatte bisher zum Grundsatz der Erziehung und des Kanzelvortrags gemacht, daß man dem Trachten nach Glückseligkeit vor dem, was die Vernunft zur obersten Bedingung macht, nämlich der Würdigkeit, glücklich zu sein, den Vorzug gab; Vorschriften aber, wie man sich glücklich machen könne, sind keine Gebote. Weil man (nun) in der frühen Jugend nicht weiß, welche Zwecke uns im Leben aufstoßen dürften, so suchen Eltern vornehmlich ihre Kinder recht vielerlei lernen zu lassen und sorgen für die Geschicklichkeit im Gebrauche der Mittel zu allerlei beliebigen Zwecken, von deren keinem sie bestimmen können, ob er nicht etwa wirklich künftig eine Absicht ihres Zöglings werden könne, wovon indessen doch möglich ist, daß er sie einmal haben möchte; und diese Sorgfalt ist so groß, daß sie darüber gemeiniglich verabsäumen, ihnen das Urteil über den Wert der Dinge, die sie sich etwa zu Zwecken machen möchten, zu bilden und zu berichtigen." Nach Kant dagegen sollte die Erziehung dafür sorgen, daß ohne irgend welche Aussicht auf einen Nutzen, der etwa sogar durch reine Sittlichkeit dem Menschen entstehen könne, der Mensch dennoch zur moralischen Persönlichkeit sich entwickelt; das aber kann nach seiner Ansicht allein geschehen, wenn ihm die Forderung des Sittengesetzes so früh wie möglich klar gemacht wird. Im Gegensatz zu Rousseau, dessen „Emil" er mit großem Interesse gelesen hatte, ist er der Ansicht, daß im Kinde nicht bloß Anlagen zum Guten, sondern auch zum Bösen vorhanden sind; „will man sagen, der Mensch sei gut geschaffen, so kann das nichts mehr bedeuten, als, er ist zum Guten erschaffen". Obwohl sich Kant vom Pietismus, der seine Jugenderziehung beeinflußt hatte, losriß, so ist derselbe doch nicht spurlos an ihm vorübergegangen, wie die Namen „Radikalböses" und „Wiedergeburt" in seiner Sittenlehre zeigen; er gebraucht sie allerdings in ganz anderem Sinne wie der Pietismus. Mit Rousseau sucht Kant den Erziehungszweck im Menschen; die Naturanlagen sollen harmonisch so ent-

wickelt werden, daß die Vernunft zur Herrschaft und dadurch der Mensch zur Freiheit gelangt. Aber für ihn ist der Mensch kein bloßes Naturwesen wie für Rousseau, sondern zugleich ein Geisteswesen; im Gegensatz zu Rousseau faßte er daher die Erziehung als Mittel auf, wodurch der Mensch über den Naturzustand hinaus zum wahren Geistesleben erhoben werden soll. Rousseaus Blick ist auf einen in der Vergangenheit liegenden Zustand der Menschheit, Kants Blick ist auf die Zukunft gerichtet; dadurch hat Kant den Naturalismus Rousseaus überwunden. „Rousseau verfährt synthetisch und fängt beim natürlichen Menschen an; ich verfahre analytisch und fange beim sittlichen Menschen an." In der Darstellung der körperlichen Erziehung und im allgemeinen auch der Disziplin hält sich Kant ganz an Rousseau; ebenso zeigen sich deutliche Einflüsse von Rousseau bei Kants Ansichten über die Selbsttätigkeit des Schülers im Unterricht, den Moral- und Religionsunterricht, das Erlernen der Sprachen und die Stellung der Realien im Lehrplan. Aber er hält es für unnatürlich, den Menschen außerhalb der Gesellschaft durch einen Hofmeister erziehen zu lassen; er hält die Schulen für unbedingt nötig. Im Gegensatz zu Rousseau fordert Kant den Gehorsam als Erziehungsmittel so lange, bis das Kind zu freier Selbstbestimmung gelangt ist; ebenso schätzt Kant im Gegensatz zu Rousseau die Kultur als Erziehungsmittel sehr hoch. In einzelnen Ausführungen der Methodik steht Kant hinter Rousseau und der gesamten naturgemäßen Pädagogik des 18. Jahrhunderts zurück; er betont z. B., gemäß seiner Erkenntnistheorie, viel weniger die Anschauung im geographischen und naturkundlichen Unterricht. Wie er im Erziehungszweck schon zu den Philanthropen, deren Bestrebungen er sehr hoch schätzte und auch unterstützte, in Gegensatz trat, so eifert er auch gegen die von denselben geforderte Verwandlung der Arbeit in Spiel, gegen die philanthropische Weichlichkeit in der Erziehung und das Belohnungssystem; die Erziehung ist ihm eine ernste Arbeit. Durch die Auffassung der Erziehung, wie sie Kant vertrat, gewann dieselbe eine hohe Bedeutung für die Zeit, in welcher Kant lebte; Entwicklung aller menschlichen Anlagen, Erhöhung der menschlichen Natur durch Entfaltung aller körperlichen und geistigen Kräfte, Bereicherung des Geisteslebens durch Kultivierung aller Wissenschaften und Künste, das ist das pädagogische Losungswort dieser Zeit, welches Pestalozzi verkündet, Kant begründet und Fichte auf die Wiedergeburt des deutschen Volkes angewandt hat.

In innerer Verwandtschaft steht die Pädagogik Kants aber namentlich zu der Pädagogik Pestalozzis; daher sind auch viele Kantianer veranlaßt worden, die auf die Erfahrung begründete Pädagogik Pestalozzis im Geiste der Kantschen Philosophie auszubauen. „Die Pädagogik", sagt der erste Herausgeber von Kants pädagogischen Schriften (1803), „hat neuerdings durch die Verdienste mehrerer verdienter Männer, namentlich eines Pestalozzi, eine neue interessante Richtung genommen; daß Kant die neuen Ideen auch in dieser Hinsicht kannte, über sie nachdachte, und manchen Blick weiter hinaustat als seine Zeitgenossen, das versteht sich

freilich von selbst." Die Fragen über das Wesen und die Bestimmung des Menschen und die Mittel und Wege der Erziehung in der Vergangenheit und Gegenwart werden von beiden Forschern untersucht und im wesentlichen im gleichen Sinne beantwortet; beide sehen in der Erziehung die Unterwerfung der niederen Triebe (Sinnlichkeit) unter die geistig-sittlichen Kräfte (Verstand und Vernunft) der Menschennatur. Wie bei Kant, so findet sich auch bei Pestalozzi die Unterscheidung von leiblichen, geistigen und sittlichen Kräften; diese sind proportional, wie Kant, oder naturgemäß, wie Pestalozzi sagt, zu entwickeln, und zwar so, daß der Zögling zum harmonisch gebildeten (Pestalozzi) oder kultivierten und humanisierten (Kant) Menschen geführt wird. Das Prinzip der Anschaulichkeit wird auch von Kant scharf erfaßt; Pestalozzi hat es allerdings für die Erziehung sorgfältiger verwertet. Kant machte den Geist zum Gegenstande der Untersuchung, Pestalozzi zu dem der Bildung; den Zweck der Bildung suchen beide im Menschen, nicht außerhalb desselben, deshalb sind ihnen auch die im Menschen liegenden Gesetze für die Erziehung maßgebend. Man könnte versucht sein, die von Pestalozzi gesetzten Elementareigenheiten von Anschauung, Form und Zahl mit Kants zwei Formen der Sinnlichkeit, Raum und Zeit, zu identifizieren; allein das wäre ein Irrtum. Im ganzen entspricht der Raum bei Kant wohl der Form bei Pestalozzi; aber Zeit und Zahl sind grundverschiedene Begriffe. Die Zeit hat bei Pestalozzis Anschauungsbegriff überhaupt keine Berücksichtigung gefunden, weil sie für den Unterricht keine besondere Bedeutung hat.

5. Der *Neuhumanismus* erstrebte die harmonische Ausbildung aller in der menschlichen Natur angelegten Kräfte bis zur möglichst hohen Vollkommenheit im Sinne des klassischen Griechentums; man studierte daher jetzt wieder eingehend die Werke desselben mit den Hilfsmitteln, welche Philologie und Altertumswissenschaft boten. Man lernte dadurch die sozialen, politischen und religiösen Verhältnisse der Alten, ihre Sprache, Philosophie und Kunst kennen und bildete sich an ihnen. Im 16. Jahrhundert hielt man die Alten im Besitz aller dem Menschen zugänglichen Erkenntnis und sah daher in der Übermittlung der von ihnen aufgespeicherten Bildungsschätze das einzige und beste Mittel zur Erreichung des humanistischen Bildungsideals, zur Erziehung von gebildeten, edlen, freien und kraftvollen Menschen. Im 17. Jahrhundert zeigte die sich kräftig entwickelnde Naturwissenschaft, daß dies ein Irrtum war; denn man mußte zugeben, daß das positive Wissen der Griechen gegenüber dem dieser Zeit rückständig war. Unsere Jugend, so sagte man sich nun, kann an den Alten das Ideal freier, edler Menschenbildung kennen lernen, kann an ihren Schriften den eigenen Geschmack und die eigene Urteilskraft bilden und stärken; ihre Schriften sind also die rechten Mittel zur natürlichen und vernünftigen, zur vollkommenen Menschenbildung. Man bewunderte daher nicht nur wie der alte Humanismus die Weisheit und Redekunst der Alten, sondern suchte ihr ganzes Leben und Treiben zu erkennen, die Grundlagen ihres Geistes und ihrer Größe; man lernte nicht

die alten Sprachen, um in ihnen zu reden und zu schreiben, sondern um sich die in ihnen liegenden Bildungsschätze anzueignen. Führer zum wahren Menschentum, eine Schule der Humanität sollten die Griechen sein; von ihnen sollte man lernen, was ein wahrer Mensch sei und wie man sich aus dem eigenen Volkstum dazu erheben könne. Im Griechentum sah man das Ideal des Menschentums; man trieb einen wahren Kultus mit ihm. Die Menschheit hat nach der Ansicht der Neuhumanisten hier das Höchste geleistet, was ihrer Natur nach zu leisten möglich war; im Griechentum hat das menschliche Ideal Erscheinung und Gestalt gewonnen, und ist daher die Wiederkehr eines solchen Ideals für alle Zeiten ausgeschlossen. In Wissenschaft, Philosophie und Kunst hat der griechische Geist die höchsten Ideen des Wahren, Schönen und Guten geoffenbart; die aus ihm abgeleiteten logischen, ethischen und ästhetischen Gesetze bilden die unabänderliche, ewig gültige Richtschnur für die Kulturarbeit aller Völker und Zeiten. Diese Auffassung des antiken Kulturschatzes war noch im 18. Jahrhundert, dem die Kenntnis der Entwicklung des antiken Kulturlebens abging und man daher dasselbe als ein originales ansah, möglich; es ging ihm jede Auffassung unter dem Gesichtspunkte der Entwicklung ab. Die Neuhumanisten waren noch in dieser Anschauung befangen; sie suchten daher auch im klassischen Altertum das Bildungsideal für alle Zeiten zu finden.

Die Erziehung dient bei den Neuhumanisten nicht in erster Linie Zwecken des gesellschaftlichen Lebens, sondern der Herausbildung und Vollendung des inneren Menschen, der ebenmäßigen (harmonischen) Entfaltung aller seiner Kräfte; der Erzieher soll diese Entfaltung nur unterstützen, ihr dienstwillige „Handbietung" leisten, denn das Ideal kann der Mensch nur durch eifrige Arbeit an sich selbst erreichen. Man sollte die Schriften der Alten studieren, um durch Bildung des Urteils und des Geschmacks an dem in seiner Art Vollkommensten sich für eigene Erzeugnisse in Wissenschaft, Philosophie und Kunst vorzubereiten; an den Bildungsschätzen der Vergangenheit sollte der Mensch der Gegenwart herangebildet werden. Für die Erziehung entstand so ein neues Ideal; es gipfelte in der Forderung der naturgemäßen Entwicklung der natürlichen Anlagen, wie man es bei den Griechen findet. Die Liebe zum Menschheitsideal, wie es sich in der griechischen Welt offenbarte, verbindet die pädagogischen Anschauungen, wie wir sie bei Herder, Goethe und Schiller finden; sie alle erstreben eine allseitige Entwicklung aller menschlichen Anlagen zu einer schönen Harmonie des äußeren und inneren Menschen. Aber sie sind doch nicht mehr völlig im Banne des Neuhumanismus; denn schon finden sich bei ihnen Anfänge einer historischen Betrachtung. Herder erklärt es für töricht, sich in die Zeiten Griechenlands zurückzuwünschen; er weist auf die Gefahren hin, welche die Bezeichnung eines Zeitalters oder Autors als klassisch im Gefolge hat und stellte die deutsche Literatur bezüglich der Bildung zur Humanität höher als die griechische. Goethe warnte vor Überschätzung des Sprachstudiums und empfiehlt Übersetzungen; auch Schiller steht auf diesem Standpunkte. Jean Paul schließt sich an

Herder an; er betont neben Herder und Fichte ganz besonders die Notwendigkeit einer nationalen Erziehung. Ihre in ihren Schriften enthaltenen pädagogischen Gedanken haben mehr auf die pädagogische Bildung der Gebildeten eingewirkt, als die auf Fachkreise beschränkt gebliebenen Schriften der Pädagogen von Fach; ihre Schriften selbst sind aber zugleich mächtige Hebel der Volksbildung geworden. „Der Künstler ist zwar", wie Schiller sagt, „der Sohn seiner Zeit, aber schlimm für ihn, wenn er zugleich ihr Zögling oder gar noch ihr Günstling ist"; er soll vielmehr über der Zeit stehen und in sein Jahrhundert eintreten, „um es zu vereinigen". Er hat seine Aufgabe erfüllt, wenn er die Ideale der Veredelung aufgestellt, die Richtung zum Guten angegeben hat; um dies zu können, blicke er „aufwärts nach seiner Würde und nach dem Gesetz, nicht niederwärts nach dem Glück und nach dem Bedürfnis".

6. Herder hatte von seinem Vater, einem Mädchenschullehrer, die Neigung zur Beschäftigung mit pädagogischen Fragen eingeflößt bekommen und war schon frühzeitig zur Ausübung der pädagogischen Kunst veranlaßt worden; durch Rousseaus Schriften zog eine neue Welt voll stürmender Gedanken in seine empfängliche Seele ein und zog ihn mit Gewalt zum pädagogischen Berufe hin. Mit 19 Jahren wurde er Lehrer in sprachlichen Fächern und Religion am Gymnasium in Königsberg, wo er nach seinem Wunsche „in der Erziehung der Jugend mit seinen Talenten und Kenntnissen Nutzen stiften" konnte; dem begabten Lehrerssohn fiel der Unterricht leicht, und seinem hervorragenden Lehrtalent kam eine große Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit zu Hilfe. Er lehrte seine Schüler die Poesie mit dem Gefühl zu erfassen, sich in die Gefühle des Dichters hineinzuversetzen und sie mitzuerleben; er verstand aber auch den Dichter in seinem Werk mit seiner Zeit und seinem Volke. Bald ging er als Lehrer an die Domschule in Riga, wo er neben Französisch noch Geschichte, Naturgeschichte und Mathematik lehrte; auch hier war der Leitsatz seiner Lehrmethode, daß aller Unterricht anschaulich und lebendig sein und dem Leben dienen müsse. Schon hier beschäftigte ihn das Ideal der Volksbildung; er will auf sein Volk, auf die Menschheit wirken. Die Philosophie wurde daher von ihm aus dem pädagogischen Gesichtspunkte auf die Anthropologie reduziert; sie soll uns zeigen, „daß und wie die Philosophie für das Volk nutzbar zu machen sei". Er ging mit dem Gedanken um, in Frankreich, England, Holland und Deutschland die besten Erziehungsanstalten kennen zu lernen und dann in Riga eine neue Erziehungsanstalt nach seinem Ideal zu gründen; „so ihr Locke und Rousseau, Francke und Hecker", so hören wir ihn, „euch eifre ich nach, ich will euch lesen, durchdenken, nationalisieren, und wenn Redlichkeit, Eifer und Feuer helfen, so werde ich euch nutzen und ein Werk stiften, das Ewigkeiten daure". Durch seinen Verkehr in kaufmännischen Kreisen war er zur Erkenntnis gekommen, daß das Schulwesen eines Landes, resp. einer Stadt in organischem Zusammenhang mit den Lebensverhältnissen derselben stehen müsse; es schwebte ihm daher die Errichtung einer Lehranstalt vor, in welcher eine viel-

seitige, die Bedürfnisse des praktischen Lebens berücksichtigende Bildung erzielt wurde. Kam die geplante Reise auch nur teilweise zur Ausführung, so erhielt er doch dabei mancherlei Anregungen, die auch seinen pädagogischen Gesichtskreis erweiterten; namentlich trug der Verkehr mit Goethe und Jung Stilling reiche Früchte für Herder. Ein Ruf als Oberhofprediger und Konsistorialrat nach Bückeburg ließ den genialen Plan nicht zur Ausführung kommen; aber in seinen Schriften führt er seine pädagogischen Ideen weiter aus. Sie tragen durchweg einen pädagogischen Charakter; er will durch sie die Menschheit, vor allen Dingen seine Volksgenossen, zur Humanität, zur edlen Menschlichkeit, erziehen. In seinem ganzen Leben und Streben finden wir jenen pädagogischen Missionstrieb, jene Begeisterung für die Verwirklichung der Menschheitsideale, die nicht zur Ruhe kommen, bis sie ihr Ziel erreicht haben; er ist stets auf Vervollkommnung des eignen Ich bestrebt, um dadurch sein Volk und die Menschheit zu vervollkommnen. Menschenbildung war daher das einzige Thema seiner Schriften; sie sind alle, mögen sie sich mit dem Wesen der Sprache oder den Quellen der Poesie, mit dem Ursprung der Religion oder den Beziehungen zwischen Natur und Kultur beschäftigen, Variationen von diesem Thema. Die Menschen sind, so lautet dieses Thema, Kinder von Gott, die Gott durch seine Offenbarung, durch die ältesten Urkunden des Menschengeschlechts, erziehen will; Anschauung und Bild dienen ihm als Mittel dazu. In der Offenbarung zeichnet Gott den Gang, den er die Menschen bis zur Vollendung wahrer Menschlichkeit führen will, die in Christus Gestalt angenommen hat; die Menschengeschichte ist Entwicklung zum Reiche Gottes. Aber auch die Natur ist eine Offenbarung Gottes und als solche auch eine Erzieherin der Menschheit; es ist der Haushalt Gottes, der in der Natur zur Erscheinung kommt. In Weimar wandte Herder sein besonderes Interesse dem Schulwesen zu; besonders übte er in seinen „Schulreden" einen bedeutenden Einfluß auf die Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts aus; den höheren und niederen Schulen hauchte er neues Leben ein. Herder war bestrebt, zwischen dem Realismus und Idealismus eine Versöhnung herzustellen; in ihr suchte er seine realistische Neigungen mit dem Humanismus zu vereinigen. Sein pädagogisches Denken richtet sich auf alle Hauptfaktoren, von denen eine erziehliche Wirkung zu fordern oder doch zu erwarten ist; Staat, Kirche, Schule, Kunst und Wissenschaft gelten ihm als solche Faktoren. „Der Staat", sagte er in einer seiner Reden, „muß der Schule die Aufmerksamkeit schenken, die ihr als der wichtigsten Angelegenheit des Staates, durch welche seine künftigen Bürger und Diener in allen Ständen gebildet werden sollen, gebührt;" mit Energie drang er daher auf bessere Bezahlung und Vorbildung der Lehrer und rief für letzteren Zweck das Lehrerseminar in Weimar (1788) ins Leben, von dem er selbst das Direktorat übernahm und in dem nach seinem Plane gearbeitet wurde. Das Seminar soll jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit verschaffen, das Notwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufs durch Unter-

richt und eigene Übung zu lernen; denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Übung erlangt. Er schrieb ferner ein „Buchstaben- und Lesebuch" (1787), welches auch eine „Anweisung für verständige Schullehrer" enthält, und einen „Katechismus" (1798). Die Kirche ist für Herder neben der Schule eine sehr wichtige pädagogische Veranstaltung; die Hauptaufgabe des Predigers ist Humanisierung der Gemeinden. Auch die Kunst hat eine humanisierende Wirkung; die Schönheit vereinigt die durch Interessen und Verstandeskultur getrennten Menschen und stellt sie nach den einseitigen Anstrengungen des Verstandes und des Willens wieder her. Die „Ideen" sind Buch und Lied von der Menschheit; Natur und Geschichte sind in ihnen als Führer zur Humanität dargestellt.

Herder will die pädagogische Tätigkeit auf feste theoretische Grundsätze auferbaut wissen; diese Grundsätze müssen auf den Gesetzen der *Entwicklung des menschlichen Seelenlebens* beruhen, wie er sie in der Schrift: „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele" niedergelegt hat. In der Seele des Kindes liegt, ehe es mit der Außenwelt in Wechselwirkung tritt, nichts Fertiges vor; in seiner Natur ist es weder gut noch böse, aber beides kann sich daraus entwickeln. „Mit Anlagen kommen wir auf die Welt; ausgebildet werden diese Anlagen nur durch Übung." Die Seele ist durch die Sinnenwelt so eingeschränkt, daß sie nur mit Hilfe des Leibes die Dinge und Vorgänge zu erfassen vermag; „ohne Körper ist unsere Seele im Gebrauche nichts, mit gelähmten Sinnen ist sie gelähmt". Auch das Leibliche ist belebt von unbewußt wirkenden Kräften; aus ihnen geht allmählich das bewußte psychische Leben hervor. Die Ursache der Menschwerdung liegt im aufrechten Gang; durch ihn wird die Anordnung der Nerven- und Gehirnteile und die Tätigkeit beeinflußt, wodurch der Mensch eine größere Selbständigkeit und einen größeren Wirkungskreis erhält. Die Pflege und Übung der Sinne ist daher von der größten Bedeutung; durch sie entstehen die Reize, das erste Zeichen eines inneren Lebens im Menschen, das Gott geschaffen hat. Die erzeugende Trägerin des Bewußtseins ist die Sprache; was „für die Entstehung jedes Reizes die Sinne, das sind für die Entstehung jedes Gedankens die Worte". Mittels der Einbildungskraft vermenschlicht die Seele alles, wandelt sie alle Eindrücke in ihr konforme Bilder um; „die Regel aber, nach welcher wir wahrnehmen, absondern, schließen und verbinden, ist eine göttliche Regel, sie trägt ihre innere Notwendigkeit in sich". Die Phantasie ist „noch die unerforschlichste aller menschlichen Seelenkräfte; denn da sie mit dem ganzen Bau des Körpers, insonderheit mit dem Gehirn und den Nerven zusammenhängt, wie so viele wunderbare Krankheiten zeigen, so scheint sie nicht nur das Band und die Grundlage aller feinen Seelenkräfte, sondern auch der Knoten des Zusammenhangs zwischen Geist und Körper zu sein, gleichsam die sprossende Blüte der ganzen sinnlichen Organisation zum weiteren Gebrauch der denkenden Kräfte". Damit sie aber ihre Grenzen nicht überschreitet, muß sie immer an der Erfahrung ihre

Lehrmeisterin finden; letztere gibt dem von der Seele aufgenommenen Bilde die Wahrheit, während ihm die Phantasie die Lebhaftigkeit verleiht. So gelangt die Seele zu Vorstellungen, mit denen das Denken arbeitet; es ordnet sie und scheidet das Wahre vom Falschen. Die abstrakte Verstandestätigkeit ist die Vernunft; sie sucht die Erkenntnis auf deutliche Ursachen zurückzuführen. Das Gefühl ist aber das innige und starke Band aller Seelenerscheinungen; es ist die ursprünglichste Äußerung des Seelenlebens, die in unmittelbarer Beziehung zum Sinnenleben steht. Im Gefühlsleben hat auch der Wille seine Wurzeln; Humanität ist ein vom vernünftigen Denken geläutertes Wollen. „Ich wünsche, daß ich in dieses Wort alles fassen könnte, was ich über des Menschen edle Bildung zu Vernunft und Freiheit, zu feineren Sinnen und Trieben, zur zartesten und stärksten Gesundheit, zur Erfüllung und Beherrschung der Erde gesagt habe." Das sittliche Wollen, das zur Humanität führt, hat seine Wurzeln im Gefühl; bei seiner Ausbildung ist aber auch der Verstand tätig. Die menschliche Natur ist eine Einheit, ein organisches Ganzes, der Ausfluß göttlicher Kraft; daher gibt es in ihr keine abgeteilte, getrennte Vermögen, sondern alle Kräfte sind Äußerungsweisen der seelischen Kraft infolge ihrer Entwicklung. Diese schreitet fort von Sinn und Gefühl (Kindesalter) zur Einbildungskraft (Knabenalter) und Verstand und Vernunft (Jünglingsalter); allein dies Nacheinander ist in gewissem Maße auch ein Nebeneinander.

Da in der Jugend die physische Natur vorherrscht, so verfällt der Mensch leicht dem Sinnengenuß und läßt sich von Begierden beherrschen, so daß dann das Böse (Sinnliche) in ihm zur Herrschaft kommt. Daß das nicht geschieht, dafür hat die Erziehung Sorge zu tragen; die Hauptsache in derselben ist die Heranbildung eines moralischen Charakters. Die sittliche Durchbildung des Charakters ist die Humanität; „betrachten wir die Menschheit, wie wir sie kennen, nach den Gesetzen, die in ihr liegen, so kennen wir nichts Höheres als Humanität im Menschen. Humanität ist der Charakter unseres Geschlechts; er ist uns aber nur in Anlagen angeboren und muß uns eigentlich angebildet werden; wir bringen ihn nicht fertig auf die Welt mit, auf der Welt aber soll er das Ziel unseres Strebens, die Summe unserer Übungen, unser Wert sein". Der religiös-fühlende, der sittlich-wollende, der geistig-erkennende und das Gefühlte, Gewollte und Erkannte in sich und außer sich darstellende Mensch ist der Inbegriff des Humanitätsideals und der es verwirklichenden Pädagogik; es ist dies die von Christus gelehrte und in ihm zur Darstellung gekommene sittliche Vollkommenheit, die wahre Menschlichkeit. Das Christentum gebietet die reinste Humanität auf dem reinsten Wege; es gibt Licht und Leben der Menschheit durch Vorbild und liebende Tat; es ist daher die höchste Humanität, die erhabenste Blüte der menschlichen Seele. Die Aufgabe der Erziehung ist demnach die Bildung zur Humanität, zum sittlich-religiösen, reinen Menschentum; sie muß sich daher hauptsächlich an den Willen wenden und ihn zu bilden suchen.

Der Wille des Einzelnen kann aber nur durch Einsicht in andere Willensverhältnisse, die als Vorbilder dienen, seiner Bestimmung entgegengeführt werden; dies geschieht durch eigene Erfahrung und durch mitgeteilte Erfahrung, durch Unterricht. Auf anschaulichem Wege, von den Sinnesempfindungen und -wahrnehmungen ausgehend, muß sich ein Gedankenkreis im kindlichen Geiste bilden, der durch die Literatur vermittelst der Sprache erweitert und vervollkommnet wird. „Worte ermatten die Seele und behalten sie in einer bequemen Untätigkeit fest; dadurch gewöhnt sie sich an einen Gedankenschlummer." Je lebhafter, deutlicher und sinnlicher dagegen der Lehrer seinen Schülern einen Typus vorhält, „je bemerkbarer er ihnen macht, was in ihm gesehen und nicht gesehen werden kann, was mit der Seele gefaßt werden muß", je mehr er den Typus „selbst gleichsam zu schaffen, aus seinen Gliedern zu konstituieren, auf seine Glieder zurückzuführen und bei seinen Schülern in eine Art Selbstschöpfung, d. h. Nachbildung zu verwandeln weiß: desto mehr übt er, d. h. er hat selbst und gewährt Übung". Vom ersten Momente des Lebens an haben wir uns alles, was wir können und wissen, vieles, ohne daß wir es gewahr wurden, durch Übung erworben; Gewohnheiten und Fertigkeiten sind Resultate unserer Übung. All unser Wissen muß geübt werden, damit es zum Können wird; „nur was wir üben, wissen wir, und wir können nur so viel, als wir geübt haben. Der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er es nachmachen, daß er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten". Der nach Wahrheit strebende, die Menschheitsidee in sich und den Mitmenschen rastlos verwirklichende Mensch ist auch der sittliche. Bei dem Unterricht müssen daher alle Seelenkräfte in Tätigkeit gesetzt, eine vielseitige Anregung und Bildung erzeugt werden; nicht sowohl eine üppige Vielwisserei, sondern die Entbindung der Seelenkräfte, die harmonische Bildung von Leib, Geist und Gemüt ist die Hauptsache. Vielwisserei muß aber verhütet werden; das aber ist der Fall, wenn sich alles im Unterricht aneinander- und ineinanderfügt.

Der Religionsunterricht muß sich an die Bibel, die tiefste Quelle religiös-sittlicher Weisheit, anschließen; die biblischen Erzählungen sollen in einer zusammenhängenden Reihe vorgeführt werden und so die Erziehung des Volkes Israel durch Jehovah bis zur Gründung des Christentums, also die allmähliche Entwicklung des sittlich-religiösen Lebens der Juden bis zur Vollendung desselben in der Person Jesu darstellen. Bei der Auswahl und Behandlung dieses Stoffes aber muß mit großer Sorgfalt verfahren werden; „alles bloß Jüdische und noch mehr Ärgerliche" muß vermieden werden, und zu der mündlichen Belehrung an der Hand der Geschichte muß die lebendige Anschauung des religiösen und sittlichen Lebens hinzutreten. Gute Sprüche und Lieder, in denen diese aus dem Volksgeist heraus entwickelten religiös-sittlichen Anschauungen und Gefühle zum Ausdruck kommen, sind der wahre Katechismus des Volkes, den man richtig und fest mit Verstand und Gemüt erfassen und erst dann dem Gedächtnis einprägen muß. Der von

Herder verfaßte Katechismus gibt zunächst den Wortlaut der sechs Hauptstücke in Luthers Fassung; dann folgt eine volkstümliche Anweisung zum Gebrauche desselben. Er verbietet darin das Auswendiglernen der Fragen und Antworten, weil dadurch die Lehre statt zur Freude zur Plage werde; die Kinder dürfen überhaupt nicht mit Liedern und Sprüchen, noch weniger aber mit dogmatischen Lehrsätzen überhäuft werden. Er gebrauchte in seinem Katechismus noch die biblischen und kirchlichen Formeln; aber er gab ihnen unwillkürlich einen neuen Inhalt. Religion ist ihm die Vollendung der Humanität, der Gottessohn der Typus des Menschensohns, der Heilige Geist der Geist der Humanität, das Christentum die Erfüllung des vollendeten Menschentums. Die Wundertaten werden nicht geleugnet; sie werden als „allesamt wohltätig" bezeichnet. — „Wenn irgendwo menschliche Gesinnungen herrschen sollen, so ist's im Felde der Geschichte, denn sie erzählt menschliche Handlungen, die den Wert des Menschen entscheiden." Die Anordnung des geschichtlichen Lehrstoffes hat sich nach dem Kulturfortschritte zu richten; der Zögling soll mithin durch die einzelnen Stufen der Kulturentwicklung hindurchgeführt werden. „Die Geschichte ist nicht eine Geschichte der Kriege und Könige, nicht ein Verzeichnis von Friedensschlüssen und Jahreszahlen, sondern eine Geschichte der allgemeinen menschlichen Kulturentwicklung; in der Geschichte soll nachgewiesen werden, wie sich die einzelnen Zweige der Kultur, wie sich die Wissenschaften, Künste, Sitten usw. allmählich entwickelt haben. Urteil, menschliches Urteil soll durch die Geschichte gebildet und geschärft werden, sonst bleibt sie ein verworrenes oder wird ein schädliches Buch. Die Geschichte ist ein Spiegel der Menschen und Menschenalter, ein Licht der Zeiten, eine Fackel der Wahrheit; eben in ihr und durch sie müssen wir bewundern lernen, was zu bewundern ist, und lieben lernen, was zu lieben ist, aber auch hassen, verachten, verabscheuen lernen, was abscheulich, häßlich, verächtlich ist, sonst werden wir veruntreuende Mörder der Menschengeschichte. Urteil, menschliches Urteil soll durch die Geschichte gebildet und geschärft werden, sonst bleibt sie ein verworrenes oder wird ein schädliches Buch." Darum soll der Lehrer mit dem Schüler im Geschichtsunterricht „räsonnierende" Betrachtungen anstellen, damit der Schüler die „Engel und Dämonen der Menschen mit reifem Urteil kennen lerne"; aus dem Geschichtsunterricht müssen sich daher auch wie aus der biblischen Geschichte gewisse sittliche Grundanschauungen ergeben, die einen wesentlichen Beitrag zum Ausbau des „Katechismus der Menschheit" liefern. Damit dies der Fall ist, muß der Schüler durch eine klare und lebendige Darstellung des Lehrstoffs so in die mannigfachen Handlungen, Begebenheiten und Gesinnungen hineinversetzt werden, als ob er dieselben tatsächlich selbst erlebte. — Die Geographie dient zunächst der Geschichte, sie ist die Basis derselben; die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. Nur vermittelst der Geographie wird es verständlich, warum diese und keine anderen Völker solche und keine andere Rolle auf dem Schauplatze unserer Erde spielten, warum dies

Reich lang oder kurz dauerte usw. Geographie ist das, was schon der Name der Wissenschaft sagt: Erdbeschreibung; darum ist vor allem physische Geographie notwendig. Die Erde muß der Schüler kennen lernen nach ihrer Bodenbeschaffenheit, nach Produkten, Gattungen von Geschöpfen, Gebräuchen, Sitten, Religionen und Regierungsarten; das alles, anschaulich und lebendig erzählt und untersucht, wie es in guten Reisebeschreibungen dargestellt wird, erweckt in der Seele des Schülers lebhafte Bilder von dem Schauplatze der Geschichte. Die Geographie muß von der Heimat ausgehen; wie eine Insel, Halbinsel usw. sich in der Natur findet, wie das alles auf eine Karte kommt usw., das hat der Lehrer seine Schüler in den ersten Schuljahren zu lehren. „In der untersten Klasse soll die Geographie bloß naturhistorisch gelehrt werden; die angenehme, faßliche und für die Kinder sehr lehrreiche Lektion in der physischen Geographie wird in der folgenden Klasse fortgesetzt und allgemach mit der politischen Geographie verbunden." — Die Geographie ist aber auch die Basis für die Naturkunde; denn wo von Naturprodukten, -erscheinungen und -kräften gesprochen wird, da muß notwendig ein Schauplatz vorausgesetzt werden, an den der naturkundliche Unterricht anzuknüpfen hat. In diesen Unterricht sollen sich auch Künste, Handwerke, Erfindungen usw. einschlingen, da sie mit der Natur in naher Beziehung stehen. Für den Unterricht in der Naturgeschichte müssen lebendige Sachen und Bilder, für die Naturlehre die eigene Erfahrung und Experimente zu Hilfe genommen werden; es müssen auch die Werkstätten der Handwerker und Künstler besucht werden, wobei der Lehrer nicht mit Worten über die vorliegenden Dinge sprechen, sondern sie durch die Schüler anschauen und erklären lassen soll. „Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alle dem lebendige Begriffe zu geben, was er sieht, spricht, genießt, um ihn in seine Welt zu setzen und ihm den Genuß auf seine ganze Lebenszeit einzuprägen." — Die Mathematik soll mit der Naturkunde, namentlich mit der Physik, in Verbindung gebracht werden, ebenso mit der Geographie, da die Geometrie dem Verständnis der Karten notwendig zu Hilfe kommen muß. — Das Zeichnen steht wieder mit der Geometrie in Verbindung; „durch dasselbe bekommt der Schüler Verhältnisse ins Auge, Festigkeit in die Hand, Proportion in die Seele, wenn er auch die Schärfe der Demonstration noch nicht oder nicht immer begriffen. Je mehr die Knaben hübsche Zeichnungen machen, desto mehr wird sich ihre Lust vermehren, desto mehr bekommen sie Augenmaß, Geschicklichkeit in die Hand und lernen zugleich die praktische Anwendung zu allerlei Dingen des Lebens". — Die Muttersprache bedarf einer besonders sorgsamen Pflege; denn sie ist es, die sich uns „zuerst ins Gemüt eindrückt und sich gleichsam mit den feinsten Fugen unserer Empfindlichkeit" ausbildet. Ihre Pflege muß daher dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts vorangehen; auch müssen die Worte, die bloße Zeichen sind, niemals für sich, sondern stets nur im Zusammenhang mit den Sachen gelehrt werden. Sach- und Sprachunterricht dürfen nicht getrennt werden, beide können auf einem Wege erlernt werden; der Unterricht in den Sach-

gebieten wird hiernach zugleich die Sprache bilden, und dem Sprachunterricht sollen ebenso stets Gedanken und Sachen zugrunde liegen. Besonders aber muß im deutschen Sprachunterricht auf Deutlichkeit der Rede Wert gelegt werden; „die Rede ist ein treuer Ausdruck der Seele, ein darstellendes Bild unserer Gedanken und Empfindungen". Von diesen Gesichtspunkten aus bearbeitete Herder sein „Buchstaben- und Lesebuch"; in der Anweisung zu demselben sagt er: „Jeder verständiger Schullehrer wird durch eigene saure Mühe bemerkt haben, daß das gewöhnliche ABC-Buch, das aus den Hauptstücken des Katechismus bestand, ganz und gar nicht für die ersten Anfänge des Lesens sei; die schwersten Worte: geheiliget, benedeite u. dgl. kommen gleich auf den ersten Seiten vor; die Kinder verstehen nichts von dem, was sie buchstabieren und lesen, sie lernen es also ohne Lust und Liebe, ja mit einer täglichen Qual." Herder sucht in seinem Buche diese Mängel zu beseitigen, indem er den Stoff aus dem Erfahrungskreis des Kindes nimmt; durch Anschaulichkeit des das Interesse des Kindes erregenden Inhaltes und eine angemessene Verbindung von Lesen und Schreiben soll die Arbeit erleichtert und zum „ergötzlichen Spiel" gemacht werden. Von großem Werte für die sprachliche Bildung des Kindes ist es, wenn es frühzeitig gut reden hört; auch soll das Kind gewöhnt werden, nur das zu sprechen, was es weiß, weil es sich sonst an einen „Gedankenschlummer" gewöhnt. Die Fehler des Buches, die Anwendung der Buchstabiermethode, hat er mit seiner Zeit gemein; doch hat er die herrschende Buchstabenmethode dahin abgeändert, daß der Lehrer die Buchstaben nennt und die Kinder die Silbe aussprechen, statt umgekehrt. Herder legt besonders Wert auf die Einführung in die deutsche Literatur; seinem geschichtlichen Blick entgeht es nicht, daß „Sprache, Dichtung, Sitte, Religion, Lebensanschauung durchaus national individualisiert" sind und daß daher „Übertragung in ein fremdes Volksleben wie die Einführung eines fremden Körpers in den leiblichen Organismus nur störend wirken kann". Er beklagt, daß unter dem Einfluß der fremdsprachlichen (lateinischen) Bildung das deutsche Volk „seine hohe und edle Originaldenkart" verloren habe; er verwirft die Lateindressur, welche „sachenlose Pedanten, gekräuselte Periodisten, elende Schulrhetoren, alberne Schriftsteller" macht. Er bedauert es, daß unsere besten Schriftsteller in den Schulen unbekannt sind; denn er hält die Lektüre derselben für das beste Mittel der nationalen Erziehung. „Unsere edle deutsche Sprache", klagt er, „ist noch bei weitem nicht geworden, was sie sein könnte; unsere besten Schriftsteller sind in Häusern, oft auch in Schulen unbekannt und an Höfen verachtet." Besonders betont Herder das Lernen der Grammatik; „eine Grammatik muß der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache, und Sprache ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe". Aber „man lerne Grammatik aus der Sprache, nicht diese aus der Grammatik". Für sehr wichtig hält er die Stilübungen; sie sollen sich an die mündlichen Inhaltsangaben aus den verschiedensten Wissensgebieten anschließen. Bezüglich des Unterrichts in den Fremdsprachen steht Herder ganz

auf dem Standpunkt des Neuhumanismus; er legt also den Schwerpunkt auf den Inhalt, auf die in den besten Schriftstellern enthaltenen Gedanken. Er bekämpft daher energisch die damals herrschende, geistlose unterrichtliche Behandlung der klassischen Sprachen, bei welcher die bloße Form zu sehr das Übergewicht über den Inhalt erlangte und als Zweck und nicht bloß als Mittel zum idealen Zwecke angesehen wurde. Daher verlangt er aber auch, daß nicht mit den grammatischen Formeln und Regeln begonnen, sondern diese aus den Autoren erst abstrahiert werden sollen. „Entzünden und bereichern und beweglich machen sollen wir unsern Geist an dem Studium fremder Sprachen; aber der Leitfaden durch das Labyrinth derselben ist die Muttersprache, und ihr daher sind die Erstlinge unseres Fleißes zu opfern." Er ist frei von jeder Überschätzung des philologischen Wissens; er weiß die Bedeutung der realen Wissenschaften wohl zu würdigen. „Die Welt", ruft er aus, „braucht hundert tüchtige Männer und einen Philologen; hundert Stellen, wo Realwissenschaften unentbehrlich sind, eine, wo eine gelehrte und grammatische Kenntnis des alten Rom gefordert wird. Die wenigsten nur haben die lateinische Sprache nötig, die meisten lernen sie, um sie zu vergessen; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben: sie nimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles." Mit Rücksicht auf den Inhalt hat Herder dem Griechischen eine wichtige Stellung in den Schulplänen von Deutschlands Gymnasien errungen; denn „in den Griechen ist die Idee des Menschen Fleisch geworden, es gilt durch die Anschauung dieser uns selbst zu dem ideellen Menschentum zu erheben". Aber Herder vergißt auch die Gegenwart nicht; er fordert auch eine besondere Berücksichtigung des Französischen, welches nach der Muttersprache folgen soll, weil es am verbreitetsten ist und sich durch seinen einfachen, regelrechten und schönen Stil und Ausdruck auszeichnet.

Von dieser Anschauung über die Natur und den Wert der einzelnen Lehrgegenstände hat Herder 1768 einen idealen Schulplan entworfen; in jeder der drei Klassen unterscheidet er drei Stufen, die das allmähliche Aufsteigen vom Konkreten zum Abstrakten kennzeichnen: 1. die naturkundlich-mathematische, 2. die historisch-geographische und 3. die religiös-philosophische Stufe. Sachen statt Worte, lebendige Anschauung statt toter Begriffe, das ist das Grundprinzip dieses Schulplans; der Realunterricht ist daher der Hauptstock des Unterrichts, dem sich der Sprachunterricht anlehnt. Das Gymnasium sollte einen realistischen Unterbau erhalten; erst mit der Tertia sollte der eigentliche Gymnasialkursus beginnen; aber „ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne". „Die öffentliche Schule ist" nach Herder „ein Institut des Staates, also eine Pflanzschule für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staates, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserem künftigen Beruf Menschen bleiben." Schulen sind „Pflanzstätten zur Bildung menschlicher Seelen"; allseitig und doch individuell aber sollen

diese gebildet werden, denn „was helfen alle Wissenschaften ohne Sitten, was helfen alle erworbenen Kenntnisse ohne Gemüt"?

Der Unterricht hat aber nur dann einen erziehlichen Erfolg, wenn er mit der rechten Zucht verbunden ist; „Ordnung und Fleiß in den Klassen, Achtsamkeit gegen seinen Lehrer und stiller Gehorsam sind Ruder und Steuer des Schiffs, ohne sie ist Schule und Schiff verloren. Eine Schule also, die viel Zucht, viel und strenge Übung im Guten und allerlei Guten hat, dazu die Jugend gebildet werden soll, das ist eine gute Schule". Das vornehmste Mittel hierzu ist aber die lebhafte Beschäftigung des Kindes durch den Unterricht; „wenn der Lehrer lebhaft spricht, jedes auf seiner neusten Seite zeigt, geschickt kombiniert, jeden Augenblick ganz die Seele des Zöglings anfüllt, jede Seite der Aufmerksamkeit trifft, jedem Schlupfwinkel der Zerstreuung zuvorkommt, wenn er nicht in einer fieberhaften Methode wallt, die bald fliegt, bald kriecht, sondern stets mit gleichem Auge fortschreitet und alle bemerkt — so läßt sich Erfolg erzielen". Dabei muß für angemessene Abwechslung in den Unterrichtsfächern und für das rechte Verhältnis zwischen Arbeit und Erholung Sorge getragen werden; „die menschliche Natur erliegt unter einer rastlosen Anstrengung und gewinnt während der Ruhe, während des Spiels zwangloser Übungen Munterkeit und frische Kräfte". Endlich fällt bei aller Schulregierung die ganze Erscheinung des Lehrers und sein persönliches Verhältnis zu den Schülern in die Wagschale. „Einsicht und Treue sind die beiden Edelgesteine, die den Amtsschild eines Lehrers schmücken" und das Zutrauen der Schüler zum Lehrer hervorrufen.

Herders Pädagogik steht in innigster Beziehung zu seinen psychologischen Anschauungen, welche hauptsächlich in der Leibnizschen Philosophie wurzeln, aber seiner Weltanschauung entsprechend umgebildet sind. Er vertritt dem damals in Deutschland verbreiteten französischen Materialismus gegenüber die Selbständigkeit des seelischen Lebens, gesteht aber dem Sensualismus gegenüber zu, daß das Sinnliche anfangs beim Kinde überwiegt und das Leibliche und Geistige in Wechselbeziehung stehen; „die Formularphilosophie, die alles aus der inneren Vorstellung der Monade herauswindet", verwirft er und tritt damit in Gegensatz zum Rationalismus. An die Stelle der Leibnizschen prästabilierten Harmonie setzt Herder Gott; dadurch kommt ein mystisches Element auch in seine Psychologie, welches der klaren begrifflichen Fassung der seelischen Vorgänge vielfach hinderlich ist. Die Vermögenslehre verwirft Herder; „es gibt keine von Natur zubereiteten, fertigen drei Grundvermögen, es soll vielmehr alles aus einem gebildet und zur mannigfaltigsten Vollkommenheit erhoben werden". Hier trifft er wieder mit Leibniz zusammen; wie dieser läßt er das Bewußte aus dem Unbewußten kontinuierlich sich entwickeln. Gegenüber dem gefühlsfeindlichen Kartesianismus hat Herder das Gefühl in der Psychologie und Ästhetik zum Zentralbegriff erhoben; er sah in ihm das Fundament alles Geistigen. Hier macht sich offenbar der Einfluß Hamanns geltend; während aber Hamann alles theosophisch auffaßte, suchte

Herder das gesamte seelische Leben mehr auf naturalistische Grundlage zu stellen. Die Betonung des Gefühlslebens führte Herder auch zur Betonung des Willenslebens, das auch vom Rationalismus vernachlässigt wurde; dem rationalistischen Glauben, den Willen auf ein bestimmtes Moralsystem hin abrichten zu können, gräbt er damit die Wurzeln ab. Indem Herder die Seelenvorgänge als Kraftwirkungen auffaßt, setzt er an die Stelle der mechanistischen Zustandspsychologie eine dynamistische Entwicklungspsychologie; sie gipfelt in der Humanität. Diese ist auch der Fundamentalbegriff der Pädagogik Herders; „Humanität ist des Menschen Wesen und seine Bestimmung", sie ist also auch Ziel der Erziehung. Eine einheitliche Theorie des Bildungswesens ist bei ihm nicht zu finden; in erster Linie denkt er an die gelehrte Bildung zur Humanität. Die Pädagogik ist ihm eine Kunst; aus einer empirischen Psychologie, die auf den genau beobachteten Vorgängen im Seelenleben der Kinder begründet ist, sollen die Richtlinien für die Methodik gewonnen werden. In erster Linie ist ihm die Schule eine Erziehungsanstalt; Hauptsache ist ihm die Heranbildung eines sittlich-religiösen Menschentums. Obwohl er die Begründer des Philantropinismus nicht günstig beurteilt, so steht er ihnen in seinen pädagogischen Anschauungen doch vielfach nahe; er will wie sie den Unterricht zum Leben und seinen praktischen Bedürfnissen in Beziehung setzen und damit den Forderungen der Gegenwart auf die Auswahl des Lehrstoffs einen größeren Einfluß verschaffen. Aber er kritisiert scharf die Auswüchse des Philanthropinismus; „mir kommt", sagt er über die Basedowschen Bestrebungen, „alles erschrecklich vor wie ein Treibhaus oder vielmehr wie ein Stall voll Gänse." Er ist ein Gegner der tändelnden Methode, die nur zu Scheinerfolgen führt; denn „die Götter verkaufen uns nichts ohne Mühe, ihre edelsten Gaben geben sie nicht umsonst, alle gründliche Wissenschaft, zumal im Anfange und in der Jugend, muß mit Schweiß, mit Mühe gewürzt werden. Was nur so anfliegt, verfliegt auch. Durchs Lernen, durchs schwere Lernen, durchs mühsame, ganze Erfassen üben wir uns; wir bekommen Stärke und Lust, Mehreres zu fassen, Schwereres zu lernen". Er steht in seinem „Ideal einer Schule" ganz auf dem Boden des Realismus des 18. Jahrhunderts; das Studium Rousseaus im Verein mit dem Einfluß des Handelsgeistes Rigas und dem Gefühl der Schwäche seiner Bekanntschaft mit den Sachen haben ihn auf diesen Weg gelenkt. Der Humanitätsbildung macht er in den gelehrten Schulen die griechische Literatur dienstbar; aber er verkannte nicht, daß die Gegenwart Forderungen stellt, welche über die Kenntnis des klassischen Altertums hinausgehen. „Nicht Wortlehre, sondern gebildete, nützliche Menschen will unsere Zeit", das ist der Grundgedanke seiner Pädagogik. Diese enthält wohl keine wesentlich neuen Gedanken; aber sie hebt die beachtenswerten pädagogischen Anschauungen der Zeit deutlich hervor. Durch den Kampf gegen den Philologismus und für den Realismus, durch den Aufbau der Erfahrungswissenschaften auf der Seelenlehre und durch die Betonung der Muttersprache als Grundlage des Sprachunterrichts hat Herder die Wege

zu einer realistisch-nationalen Bildung gebahnt. Im Geschichtsunterricht verlegt er den Zweck mit allzuviel Nachdruck in die moralische Wirkung; auch stellt er an die pragmatische Form der Geschichtsdarstellung zu hohe Anforderungen. Auch bezüglich der räsonnierenden Geschichtszurechtweisung findet er heute nicht mehr allseitige Zustimmung; die Geschichte darf nicht lediglich in den Dienst der Gesinnungsbildung treten. Im allgemeinen haben Herders pädagogische Anschauungen, die in für die Fachgenossen bestimmten Schriften enthalten waren, auf diese und die pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit einen namhaften Einfluß nicht ausgeübt; er hat auch einen Einfluß auf weitere Kreise nicht erstrebt.

Herder hatte sich in seiner Pädagogik zwar Rousseau zu seinem Führer auserkoren, sich ihm aber nicht blind anvertraut, sondern geprüft und das Beste behalten; auch finden wir bei ihm Anklänge an Comenius, dem er eins seiner Erinnerungsblätter widmet. Während Rousseau für den Naturzustand schwärmt und den Menschen von Natur für gut hält, will Herder „mit ihm nicht Zeiten preisen, die nicht mehr sind und nicht gewesen sind, denn das sind eitle Romanbilder, die nur zu unserem Mißvergnügen dienen". Für Herder ist der Mensch von Natur weder gut noch böse, aber er kann beides werden. „Bei Rousseau", so urteilt Herder, „muß alles die Wendung des Paradoxen annehmen, die ihn verdirbt, die ihn verführt, die ihn gemeine Sachen neu, kleine groß, wahre unwahr, unwahre wahr machen lehrt;" aber aus seinen Schriften zog er doch den größten Nutzen. Von denselben mächtig angeregt, wollte auch er die Natur suchen, aber nicht isoliert von aller menschlichen Gesellschaft, sondern in den gegebenen Verhältnissen, die er für das Resultat einer natürlich abgelaufenen Kulturentwicklungsreihe ansah; vor allen Dingen aber soll die Bildung des jugendlichen Gedankenkreises auf eine naturgemäße, den physischen und psychischen Gesetzen entsprechende Weise geschehen. Dem Rousseauschen Prinzip der Naturgemäßheit stellt er das der Humanität gegenüber; „höchste Entfaltung der Vernunft, Humanität, ist das Ziel der Menschenentwicklung". Die Menschheit soll nicht den der Natur nahen Zustand „des beginnenden gesellschaftlichen Lebens und der beginnenden Zivilisation", sondern vermittels der durch die Sprache von Generation zu Generation vermittelten Kulturschätze einen jedesmal höheren Zustand erstreben. In dem Prinzip der Humanität liegt die natur- und kulturgemäße Ausbildung des Menschen eingeschlossen; von der von der Natur gegebenen Stufe soll der Mensch durch die Erziehung zu der Kulturstufe seiner Zeit emporgebildet werden. Während Rousseau den Schwerpunkt der Erziehung auf die Körperpflege legt und den geistbildenden Unterricht ins spätere Alter hinausschiebt, legt Herder auf den letzteren den Nachdruck, damit der Geist über die Sinne zur Herrschaft und somit das Böse nicht zur Macht kommt. Herder hat sein Humanitätsideal demnach nicht aus Rousseau geschöpft; die Literatur hat es ihm gegeben. Er war kein Humanist im Sinne des 15. und 16. Jahrhunderts, er war kein Realist im Sinne des Comenius und kein Naturalist im Sinne Rousseaus; er hat aus

der Wissenschaft, Philosophie und Dichtkunst seiner Zeit geschöpft und danach gestrebt, die Versöhnung von Natur und Ideal durch eine natur- und kulturgemäße Erziehung herbeizuführen. Für diese konnte der kulturfreundliche Herder die Schule nicht entbehren; deswegen spielen auch Unterrichtsfragen in seinen pädagogischen Schriften die erste Rolle. Neben die durch die Sinne gewonnene Anschauung stellt er als gleichberechtigt die Ergebnisse der Gefühls- und Denkprozesse und faßt alle Erscheinungen des Geisteslebens in ihrer strengen Wechselwirkung untereinander auf. Daher betont er in der Erziehung nicht bloß wie Rousseau die ethische und religiöse Erziehung als Teile der idealen Erziehung, sondern auch die intellektuelle und ästhetische; für diese vier Seiten der Bildung sind ihm aber auch neben den naturwissenschaftlichen die humanistischen Lehrfächer wichtig, und er betont neben dem formellen auch den materiellen Bildungswert. Auf den Realismus in der Pädagogik wird Herder durch das Studium von Bacon, Locke und Leibniz geführt; auch das Studium des Comenius und anderer pädagogischer Schriftsteller führte ihn auf diese Bahn. Im ganzen sind es nur zwei Ansichten, von denen mit ziemlicher Gewißheit angenommen werden kann, daß sie Herder von Rousseau übernommen habe; es sind dies die Ansichten über die Ausbildung der Sinne und über den formalen Realismus, d. h. des Wertes der Realien für die formale Bildung. Im einzelnen zeigt sich dieser Einfluß bei den realistischen Unterrichtsfächern, denen Herder neben den humanistischen besondere Aufmerksamkeit schenkt; aber er gerät dabei nicht ins Extrem wie Rousseau. Mit Locke vertritt Herder die zeitliche Priorität der realistischen Fächer vor den humanistischen; ähnlich wie dieser befürwortet er auch die Verbindung zwischen Geographie und Geschichte.

Mit Pestalozzi berührt sich Herder in der Forderung der allseitigen Ausbildung aller menschlichen Anlagen des Leibes und der Seele; auch vieles in seinen methodischen Anschauungen erinnert an Pestalozzi. Indessen muß diese Übereinstimmung mehr auf die Abhängigkeit beider von Rousseau als auf eine direkte Beziehung zwischen beiden zurückgeführt werden; Herder hat sich überhaupt wenig über Pestalozzi geäußert.

7. Goethe ist ein Erzieher und Bildner des Volkes im wahren Sinne des Wortes; mit Recht konnte er 1825 zu seinem Freunde Eckermann sagen: „Ich habe dem Volke und dessen Bildung mein ganzes Leben gewidmet!“ Das ist er geworden, indem er sich selber erzogen und gebildet, und das, was er erfahren, was er sich erarbeitet und in sich verarbeitet hat, in neuer und schöner Form in seinen Schriften niedergelegt hat; sie enthalten eine Fülle des Reichtums guter und weiser Lehren in der schönsten Form. „Ich habe“, sagt er, „in meinem Beruf als Schriftsteller nie gefragt: wie nütze ich dem Ganzen? Sondern ich habe immer nur dahin getrachtet, mich selbst einsichtiger und besser zu machen, den Gehalt meiner eigenen Persönlichkeit zu steigern und dann immer nur auszusprechen, was ich als gut und wahr erkannt hatte. Dieses hat freilich, wie ich nicht leugnen will, in einem großen Kreise gewirkt und genützt;

aber es war nicht Zweck, sondern ganz notwendige Folge, wie sie bei allen Wirkungen natürlicher Kräfte stattfindet." Er weiß jedes Erlebnis, auch das traurige, zum Mittel der Selbsterziehung zu machen; er zieht es, wie die Muschel das Sandkorn mit Schleim überzieht und so die Entstehung einer köstlichen Perle verursacht, in sein Inneres und macht es fruchtbar für sein ferneres Leben. Er freute sich über die unbeabsichtigte und doch notwendige Wirkung seiner Werke auf die Erziehung und Bildung der Masse, die eben durch die Art seiner Schöpfungen bedingt war; er wollte kein Gelehrter sein, der nur für die Vermehrung der toten Gelehrsamkeit arbeitete. Der gelehrte Forscher soll und braucht nicht, so meint Goethe mit Recht, nach dem Nutzen zu fragen, d. h. nach der Anwendung auf das Bekannte und zum Leben „Notwendige"; aber er hält es für notwendig und sehr verdienstlich, daß das von „technisch geübten und gewandten" Geistern gefunden und getan wird. Er tadelt die Gelehrten, die nicht über ihren Zaun hinausschauen; „in meinem Revier sind Gelehrte gewesen, außer ihrem eigenen Brevier konnten sie keines lesen". Er selbst hat die Werke der Gelehrten vor und zu seiner Zeit mit eifrigem Bemühen studiert und ist der Meister Sinn gefolgt; „willst du", so hören wir von ihm, „dir aber das Beste tun, so bleibe nicht auf dir selber ruhn, sondern folg eines Meisters Sinn, mit ihm zu irren ist dir Gewinn. Wir bringen wohl Fähigkeiten mit, aber unsere Entwicklung verdanken wir tausend Einwirkungen einer großen Welt, aus der wir uns aneignen, was wir können und uns gemäß ist; ich verdanke den Griechen und Franzosen viel, ich bin Shakespeare, Sterne und Goldsmith Unendliches schuldig geworden. Allein damit sind die Quellen meiner Kultur nicht nachgewiesen; es würde ins Grenzenlose gehen und wäre auch nicht nötig. Man spricht immer von Originalität, allein, was will das sagen? So wie wir geboren werden, fängt die Welt an, auf uns einzuwirken, und das geht so fort bis ans Ende. Und überall; was können wir denn unser Eigenes nennen, als die Energie, die Kraft, das Wollen! Wenn ich sagen könnte, was ich alles großen Vorgängern und Mitlebenden schuldig geworden bin, so bliebe nicht viel übrig. Im Grunde sind wir alle kollektive Wesen, wir mögen uns stellen, wie wir wollen. Denn wie Weniges haben und sind wir, das wir im reinsten Sinne unser Eigentum nennen! Wir müssen alle empfangen und lernen, sowohl von denen, die vor uns waren, als von denen, die mit uns sind. Selbst das größte Genie würde nicht so weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte." So hat er, der geniale Mensch, von den Meistern gelernt; so ist er ein Meister unter den Lehrern der Menschheit geworden. Wenn der Lehrer vor allen Dingen eine real-ideale Welt- und Lebensanschauung besitzen muß, um als sittliche Persönlichkeit erziehlich-bildend zu wirken, so begreift es sich leicht, welche Bedeutung für ihn gerade Goethe hat.

Goethes scharfe und sichere Beobachtung des Natur- und Menschenlebens befähigten ihn zum Erzieher; wessen Blick so tief wie der Goethes eingedrungen ist in den Entwicklungsgang des Menschenlebens und seine

Bedingungen, der wird auch in seinen Schriften Gedanken über die Erziehung des Einzelnen wie der Gesamtheit niedergelegt haben. Bis in sein höchstes Alter hinein hat er jugendliche Seelen an sich herangezogen und ihnen aus der Fülle seines Lebens gegeben, was er für dienlich fand; er folgte mit Teilnahme ihrem geistigen Werden, aber dabei immer bemüht, jeden Zwang fernzuhalten, denn er war sich wohl bewußt, daß Charaktere nur in der Luft der Freiheit reifen; daher sah er es als seine erziehliche Aufgabe an, ihnen Raum zur selbständigen Entfaltung ihrer Kräfte zu schaffen und dennoch wie mit unsichtbarer Hand dieses Wachstum zu lenken. Eine reiche Schar von Kindergestalten tritt uns in seinen Werken entgegen; er hat sie mit liebevollem Verständnis gezeichnet. Er ist aber auch in eminentester Weise sein eigener Erzieher gewesen; das wäre nicht möglich gewesen, wenn er nicht frühzeitig und fortgesetzt den Vorgängen seines Innern die größte Aufmerksamkeit geschenkt hätte. Er hat es an sich erfahren, was die Wirkungen der Außenwelt und der Menschen der nächsten Umgebung auf seine eigene Entwicklung auszuüben vermochten; die in seiner Jugend gemachten inneren Erfahrungen, die er in „Wahrheit und Dichtung" mit großer Treue schildert, sind namentlich das Medium, vermöge dessen ihm ein so sicherer Blick in die Seele des Kindes und ihr Werden vergönnt war. Und in seinem ganzen Leben, bei all seinen Studien blieb ihm der Mensch in seiner Entwicklung der Mittelpunkt des Forschens; der Mensch auf allen Lebensgebieten und Entwicklungsstufen hat stets seine lebhafteste Anteilnahme erregt. Zu den Klassikern der *Pädagogik* wird Goethe nicht gezählt, weil er zur Ausbildung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst direkt nichts beigetragen, keine systematische Darstellung der Pädagogik geliefert hat; aber seine Werke, seine Briefe u. dgl. sind von einer Fülle von pädagogischer Weisheit und pädagogischen Interessen durchsetzt, die aus dem Leben gegriffen und im Leben erprobt sind. Er selbst ist sich wohl bewußt, was er der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes verdankt; er weiß auch ganz besonders den hohen Wert des Umgangs der Jugend mit guten und tüchtigen Menschen zu schätzen. „Niemand glaube, die ersten Eindrücke der Jugend verwinden zu können. Ist er in einer löblichen Freiheit, umgeben von schönen und edlen Gegenständen, in dem Umgange mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das Übrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen: so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte im Widerstand und im Irrtum zugesetzt hat." Er preist diejenigen glücklich, „die ihre Geburt sogleich über die untern Stufen der Menschheit hinaushebt, die durch jene Verhältnisse, in welchen sich manche gute Menschen die ganze Zeit ihres Lebens abängstigen, nicht durchzugehen, auch nicht einmal darin als Gäste zu verweilen brauchen.

Allgemein und richtig muß ihr Blick auf dem höheren Standpunkte werden, leicht ein jeder Schritt ihres Lebens! Sie sind von Geburt an gleichsam in ein Schiff gesetzt, um bei der Überfahrt, die wir alle machen müssen, sich des günstigen Windes zu bedienen und den widrigen abzuwarten, anstatt daß andere nur für ihre Person schwimmend sich abarbeiten, vom günstigen Winde wenig Vorteil genießen und im Sturme mit bald erschöpften Kräften untergehen". Dagegen beklagt er den, der früh in schlechter und unbedeutender Gesellschaft zu leben verurteilt ist; „denn er wird sich, wenn er auch später eine bessere haben kann, immer nach jener zurücksehnen, deren Eindruck ihm zugleich mit der Erinnerung jugendlicher nur selten zu wiederholender Freuden geblieben ist". Im Grunde, so bekennt er, „sind wir alle kollektive Wesen, wir mögen uns stellen, wie wir wollen. Denn wie weniges haben und sind wir, was wir im reinsten Sinne unser Eigentum nennen! Wir müssen alle empfangen und lernen, sowohl von denen, die vor uns waren, als von denen, die mit uns sind. Selbst das größte Genie würde nicht weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte". Er ist in seinem langen Leben durch die verschiedensten Entwicklungszustände hindurchgegangen, was aus seinen Dichtungen und seinen Bekenntnissen in „Wahrheit und Dichtung", in „Wilhelm Meister" und in den „Wahlverwandtschaften" u. a. deutlich zum Ausdruck kommt; er hat auch an seinem Sohn und den Kindern von Freunden und Bekannten pädagogische Erfahrungen gesammelt, hat Basedows Elementarwerke studiert und das Philanthropin in Dessau mehrmals besucht. Wenn er in jungen Jahren von einem unaufgeklärten Standpunkte aus einer dem Zufall anheimgegebenen Erziehung noch das Wort redet, so läßt der gereifte Goethe an ihre Stelle die absichtliche und planmäßige Erziehung treten; „das Schicksal ist ein vornehmer, aber teurer Hofmeister, ich würde mich lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten". Wird er also in seinen jüngeren Jahren in seinen pädagogischen Anschauungen von Rousseaus Naturalismus beeinflußt, so tritt in dem reiferen Alter die humanistische Pädagogik in den Vordergrund. In seinem Werther ist Goethe noch ganz Rousseauschwärmer, Verfechter der Natur- und Menschenrechte; aber er war kein blinder Anbeter Rousseaus, denn er verachtet nicht wie dieser Kultur und Wissenschaft. Er fordert aber, daß neben dem Verstand auch das Gemüt zu seinem Rechte kommt und in dem Drang nach Bildung und in der wissenschaftlichen Tätigkeit der Sinn für das Schöne in Natur und Kunst nicht verkümmert wird. Durch Herder wurde er zum humanistischen Ideal in der Erziehung hingeführt; gemäß seiner ganzen Weltanschauung konnte es sich bei ihm nicht um das Ideal einer nationalen oder kirchlichen Erziehung handeln, sondern nur um das der allgemein menschlichen.

In der ersten Periode gibt es für Goethe kein höheres *Ziel der Erziehung* als den Menschen zum Menschen, zum vollkommenen Menschen zu bilden; „der Mensch verlange nicht, Gott gleich zu sein, aber er strebe, sich als Mensch zu vollenden". Später setzt er der Erziehung

ethisch-religiöse Ziele; Schönheit mit Sittlichkeit im Einklang zu sehen, ist die moralische Forderung Goethes an den gebildeten Menschen. Die Summe dieser Bildung legt Goethe in den drei „Ehrfurchten" nieder: Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist, und die Ehrfurcht vor dem, was uns gleich ist. Aus diesen drei Ehrfurchten entspringt „die oberste Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor sich selbst, und jene entwickeln sich abermals aus dieser, so daß der Mensch zum Höchsten gelangt, was er zu erreichen fähig ist: daß er sich selbst für das Beste halten darf, was Gott und Natur hervorgebracht haben, ja daß er auf dieser Höhe verweilen kann, ohne durch Dünkel und Selbstheit wieder ins Gemeine gezogen zu werden". Die selbsttätige und harmonische Entwicklung des Menschen zur sittlich-freien und zum Wohl des Ganzen tätigen Persönlichkeit ist also Goethes Ziel der Erziehung; der Charakter, d. h. die sittlich gereifte, mit vollster Selbständigkeit alle Entscheidungen fällende Persönlichkeit stellt in ihrem organischen Zusammenhang das Schicksal der Menschen dar. Die Erziehung muß sich natürlich dem Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens anschließen; sie muß, soweit es geht, der individuellen Anlage freien Spielraum gewähren. „Die Erkenntnis wächst in jedem Menschen nach Graden, die ein Lehrer weder übertreiben soll noch kann; und den hielt ich für den geschicktesten Gärtner, der für jede Epoche jeder Pflanze die erforderliche Wartung verstände." Wie Pflanzen und Tiere sich in bedingten Grenzen nach gewissen Lebensbedingungen modifizieren, so werden auch die menschlichen Anlagen durch die zufälligen und absichtlichen Einflüsse gestaltet; das Wachstum, die Entwicklung des Menschen ist ein Zusammenwirken der Innen- und Außenwelt. Die Natur des Menschen ist weder gut noch böse, kann aber beides werden; denn wir besitzen von Natur keinen Fehler, der nicht zur Tugend, keine Tugend, die nicht zum Fehler werden könnte. „Wenn wir die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollen, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind. Fähigkeiten werden vorausgesetzt, sie sollen zu Fertigkeiten werden. Dies ist der Zweck aller Erziehung, dies ist die laute, deutliche Absicht der Eltern und Vorgesetzten, die stille, nur halbbewußte der Kinder selbst. Dein innerstes Bedürfnis erzeugt und nährt den Wunsch, die Anlagen, die in dir zum Guten und Schönen ruhen mögen, sie seien körperlich oder geistig, immer mehr zu entwickeln und auszubilden. Ich habe nun einmal zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Natur versagt, eine unwiderstehliche Neigung; ich habe das Bedürfnis, meinen Geist und Geschmack auszubilden, damit ich nach und nach auch bei dem Genuß, den ich nicht entbehren kann, nur das Gute für wirklich gut und das Schöne für schön halte." Naturgemäß in und nach seiner Individualität soll der Mensch erzogen werden; „wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie sie Gott uns gab, muß man sie haben und lieben, sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren. Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;

jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise gut und glücklich". Langsam und stetig muß diese Entwicklung vor sich gehen; „ein Blatt, das groß werden soll, ist voller Runzeln und Knittern, ehe es sich entwickelt; wenn man nun nicht Geduld hat und es gleich so glatt haben will, wie ein Weidenblatt, dann ist's übel". Dabei sollen alle Kräfte und Triebe harmonisch ausgebildet, aber nur die individuellen zur Meisterschaft herangebildet werden; „Vielseitigkeit bereitet eigentlich nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann, dem eben jetzt Raum genug gegeben ist. Vergebens werden ungebundene Geister nach der Vollendung reiner Höhe streben; wer Großes will, muß sich zusammenraffen, in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister". Das Wahre, Schöne und Gute soll der Mensch auf seinem Erziehungsgang suchen und finden. Die Verkündigerin des Wahren ist die Natur; sie drückt allerdings dasselbe nur in einzelnen Erscheinungen aus. Der Mensch soll nach dieser Wahrheit forschen und seinem Forschen keine Grenzen setzen; aber es geziemt ihm auch gar wohl, ein Unerforschliches anzunehmen. Das Wahre ist auch zugleich das Schöne und führt zum Guten, das auf das Leben der Menschheit gerichtet sein muß; dieser Weg führt den Menschen zur wahren Freiheit, in der er die Ideale des Wahren, Schönen und Guten in Kunst und Leben verwirklichen kann und soll.

Aufgabe der Erziehung ist es demnach, die in der menschlichen Natur liegenden Anlagen in ihrer Entwicklung so zu leiten, daß diese naturgemäß und harmonisch verläuft und zur sittlichen Persönlichkeit hinführt; die Erziehung soll an die Stelle des Zufalls treten, um den Menschen zur Harmonie mit sich, seiner Persönlichkeit, zu führen. Der eigentliche Zweck aller Erziehung und Bildung ist, zu erkennen, „wo die Natur des Zöglings eigentlich hintreibt"; auf Grund dieser Erkenntnis muß sie ein glückliches Verhältnis zwischen Neigungen, Wünschen und Wollen und den vorhandenen Fähigkeiten und Kräften herzustellen streben und diesen eine stetige organische Pflege angedeihen lassen. Selbsttätig, mit eigener Kraft aus dem Innern heraus soll also diese Entwicklung vor sich gehen; nicht Dressur, sondern Bildung ist das Ziel. Es „ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben". Die Selbsttätigkeit muß in jeder Hinsicht gepflegt, die Selbstbeherrschung erstrebt werden; nicht verbieten, sondern gebieten, nicht hindern, sondern fördern soll der Erzieher. „Nicht vor Irrtum zu bewahren, ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den Irrenden zu leiten, ja ihn seinen Irrtum aus vollen Bechern ausschlürfen zu lassen, das ist Weisheit der Lehrer. Wer seinen Irrtum nur kostet, hält damit Haus, er freut sich dessen als eines seltenen Glückes, aber wer ihn ganz erschöpft, der muß ihn kennen lernen, wenn er nicht wahnsinnig ist. Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihrem eignen Wege irre gehen, sind mir lieber, als manche, die auf fremdem Wege recht wandeln. Finden jene, entweder durch sich selbst oder durch Anleitung, den rechten Weg, das ist den, der ihrer Natur gemäß ist, so werden sie ihn nie verlassen, anstatt

daß diese jeden Augenblick in Gefahr sind, ein fremdes Joch abzuschütteln und sich einer unbedingten Freiheit zu übergeben." Diese Ansichten von der Erziehung, die noch ganz Rousseauisch sind, hat Goethe später, wie schon erwähnt, wesentlich korrigiert; es scheint ihm nötig, „gewisse Gesetze auszusprechen und den Kindern einzuschärfen, die dem Leben einen gewissen Halt geben". Aber der Erzieher soll immer die Natur des Zöglings beachten und dem Wege folgen, den sie vorzeichnet; die Individualität des Zöglings muß berücksichtigt werden. „Der Mensch ist beschränkt genug, den anderen zu seinem Ebenbild erziehen zu wollen"; der Erzieher muß vielmehr zu erkennen suchen, „wo die Natur seines Zöglings hinstrebt". Das Kind ist noch völlig Realist, es ist Wirklichkeitsmensch; es begnügt sich daher mit der bloßen Erfahrung und hat noch nicht das Bedürfnis der Reflexion. Es fehlt ihm ferner der kräftige, alles beherrschende und straff zusammenfassende Wille; das Wollen folgt beim Kinde weniger innerer Nötigung als äußerer Neigung. Aus dieser Beschaffenheit des kindlichen Geisteslebens gehen die vom Standpunkte des Erwachsenen als Fehler bezeichneten Entwicklungsprodukte hervor (Zerstreutheit, Vergeßlichkeit, Oberflächlichkeit, Leichtsinn). Das Kind baut sich noch keine ideale Welt des Erkennens und Wollens auf; die ihm nötig scheinende Ergänzung der Wirklichkeit vollzieht es mit der Phantasie. Von diesem Gesichtspunkte aus muß man die Entwicklung des Kindes leiten; die Erziehung muß sich, auch in sittlicher Hinsicht, an die Entwicklung des Kindes anschließen. Man muß also in erster Linie sehen, wohin des Zöglings Neigungen und Wünsche gehen; sodann muß man ihn in die Lage versetzen, ihnen zu folgen, aber auch, wenn sie nicht zum Ziele führen, rechtzeitig umzukehren und einen besseren Weg einzuschlagen. „Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung nur allzu gefällig abirren mag." Jedes Erziehungsmittel ist zugleich Zweck; kein Erziehungsmittel ist als bloßes Mittel vom Leben abgesondert.

Das muß auch der Unterricht beachten; auch er muß sich dem Entwicklungsgange des kindlichen Geisteslebens anschließen, vom Sinnlichen zum Geistigen führen und das geistig Erarbeitete zur Anwendung bringen. Das nächste Erfordernis eines guten Unterrichts besteht darin, daß der Lehrer seinen Gegenstand klar erfaßt hat und es versteht, die Schüler auf katechetischem Wege zum klaren Verständnis zu führen. Dabei hat der Unterricht von der Anschauung auszugehen und zur Selbsttätigkeit anzuregen; „tätig zu sein ist des Menschen erste Bestimmung. Fassen Sie für den Zweck geistbildender Lehre einen Gegenstand, eine Materie, einen Begriff, wie man es nennen will: halten Sie ihn recht fest; machen Sie sich ihn in allen Teilen recht deutlich, und dann wird es Ihnen leicht sein, gesprächsweise an einer Masse Kinder zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen, zu überliefern ist. Die Antworten auf Ihre Fragen mögen noch so ungehörig sein, mögen noch so sehr ins Weite gehen, wenn nur sodann ihre Gegenfrage Geist und Sinn wieder herein-

wärts zieht, wenn sie sich nicht von ihrem Standpunkte verrücken lassen: so müssen die Kinder zuletzt denken, begreifen, sich überzeugen nur von dem, was der Lehrende will. Sein größter Fehler ist der, wenn er sich von dem Lernenden in die Weite reißen läßt, wenn er sie nicht auf dem Punkte festzuhalten weiß, den er eben jetzt behandelt." Der Lehrer muß über seinem Stoffe stehen, muß ihn beherrschen; „es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen, was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein. Ein solcher Mann soll in dem Fache, worin er Meister ist, lehren, sich auf das täglich und stündlich zu Lehrende vorbereiten, um sich, wenn er es auch in- und auswendig kennt, für den Moment fertig zu machen". In der Beschränkung zeigt sich der Meister auch beim Unterricht; die Sicherheit der Kenntnis ist mehr wert als der Umfang. Der Lehrer soll immer ans praktische Leben anknüpfen, denn „lebendige Kenntnisse gewinnt man nur auf praktischem Wege; wir behalten von unseren Studien am Ende doch nur das, was wir praktisch anwenden". Er soll das Interesse der Schüler für den Lehrstoff zu gewinnen suchen: „wo der Anteil sich verliert, verliert sich auch das Gedächtnis. Man lernt nichts kennen, als was man liebt, und je tiefer und vollständiger die Kenntnis werden soll, desto kräftiger und lebendiger muß Liebe, ja Leidenschaft sein"; wer es sich zum Gesetz macht, das Denken am Tun zu prüfen, zu der in sich erschaffenen eigenen Welt in dem wirklichen Leben, der reinen Gegenständlichkeit, die antwortenden Gegenbilder zu suchen und dadurch das Innere zum Ganzen und Gewissen zu steigern, der kann nicht irren, und irrt er, so wird dies nicht von langer Dauer sein. Die Schule soll eine Vorschule fürs Leben sein; ihre Aufgabe besteht darin, die Jugend daran zu gewöhnen, „im allgemeinen Sinn mit vielen zu leben". („Ein edler Mensch kann einem engen Kreise nicht seine Bildung danken; Vaterland und Welt muß auf ihn wirken. Ruhm und Tadel muß er ertragen lernen; sich und andere wird er gezwungen, recht zu kennen." Tasso.) Der Mensch kann nicht eher glücklich sein, als bis sein unbedingtes Streben sich selbst seine Begrenzung bestimmt; der Erziehung muß daher eine gründliche Ausbildung für den Beruf, allerdings ohne unnatürliche Selbstbeschränkung auf denselben, vorschweben.

In den „Wahlverwandtschaften" hat Goethe die weibliche, in den „Wanderjahren" die männliche Erziehung besonders beachtet. Die eigentliche Bestimmung der Frau ist der Beruf als Mutter und Hausfrau (Dienen lerne beizeiten das Weib usw.); in den höheren Ständen muß aber auch noch auf die gesellschaftliche Bildung besondere Rücksicht genommen werden. Bei der männlichen Erziehung muß neben der allgemeinen harmonischen Bildung auch die Berufsbildung Beachtung finden; bei dieser aber steht wieder die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft im Vordergrunde. Das aber ist nur möglich, wenn die Erziehung auf Lebenstätigkeit und Tüchtigkeit abzielt; deshalb läßt Goethe in der pädagogischen Provinz die heranwachsende männliche Jugend die früheren Kulturepochen

durchlaufen. Solche Teilnahme an den praktischen Berufsarten während der Erziehungszeit lag seit Rousseau in den Zeitanschauungen; auch der Philanthropinismus hatte Ähnliches im Sinne. Besondere Talente in Musik, bildender Kunst u. dgl. fanden noch eine besondere Ausbildung. Das alles widersprach nicht der von Goethe befürworteten harmonischen Bildung; denn er schloß die sachliche Belehrung an die Lebenstätigkeit an.

In „Wilhelm Meisters Lehrjahre" schildert Goethe ein menschliches Leben in der ganzen Länge seiner Entwicklung und unter den mannigfaltigsten auf dasselbe einstürmenden, an ihm bildenden und umbildenden Einflüssen; in dieser Dichtung spiegelt sich ein Stück der eigenen Entwicklung des Dichters, seine Entwicklung zum echten Künstler. Im Künstler aber sollen wir den Menschen finden; in der Ausbildung des Künstlers muß also die Bildung eines sittlichen Charakters, einer sittlichen Persönlichkeit erstrebt werden. Die Kunst ist also in der Erziehung Mittel zum Zweck; aber nur ein künstlerisches Charakterbild kann Erziehungsideal sein, wo die Kunst ein Erziehungsmittel sein soll. Da der Charakter aber ein sittlicher sein soll, so müssen in der Kunst als Erziehungsmittel sittliche Gedanken mitwirken; daher ist nicht jede Kunst als Erziehungsmittel zu gebrauchen, sondern nur die, welche jenen Bedingungen entspricht. Die Kunst ist ein darstellendes Handeln; aber obwohl man von ihr also eine Wirkung beabsichtigt, so darf doch das Wirken nicht der leitende Gedanke sein, d. h. die Moral an sich darf den Künstler nicht bei seinem Schaffen bestimmen. Der Künstler darf also bei seinem Schaffen nicht beständig an die erziehliche und bildende Wirkung seiner Dichtung auf das Publikum denken; er muß sich rein von seinem künstlerischen Ideal leiten lassen, das zugleich auch ein sittliches ist. Das wird aber nur der Fall beim wahren Künstler sein, der zugleich wahrer Mensch ist; Künstler und sittliche Persönlichkeit fallen bei ihm zusammen. Wilhelm Meisters Streben ging von Jugend auf dahin, sich zum Künstler und Menschen zu bilden; er wollte seine Natur harmonisch und dadurch zur sittlichen Persönlichkeit ausbilden. Hier haben wir Goethes Lebensziel, das Ziel seines Strebens klar und deutlich ausgedrückt; er wollte eine sittliche Persönlichkeit werden, in der die Vernunft die Sinnlichkeit beherrscht. Aber durch die Kunst allein kann dieses hohe Ziel nicht erreicht werden; das zeigt sich bei Wilhelm Meister. Religion und Wissenschaft und letztere in ihrer Beziehung zum Leben, zur Wirklichkeit, müssen neben die Kunst als Erziehungsmittel treten; wenn aber die Bildung des Menschen „auf einem gewissen Grad steht, dann ist es vorteilhaft, wenn er sich in einer größeren Masse verlieren lernt, wenn er lernt, um anderer willen zu leben und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen". Arbeit im Wohle der Gemeinschaft einigt alle Menschen in ihren Lebensaufgaben; diese aber ist der verschiedensten Ausprägung fähig. „Unglaublich ist es, was ein gebildeter Mann für sich und andere tun kann, wenn er, ohne herrschen zu wollen, das Gemüt hat, Vormund von vielen zu sein, sie leitet, dasjenige zur rechten Zeit zu tun, was sie doch alle gern tun

möchten, und sie zu ihren Zwecken führt, die sie meist recht gut im Auge haben, und nur die Wege dazu verfehlen." In jedem Menschen muß daher bei aller Beachtung der harmonischen Bildung die Individualität zu ihrem Rechte kommen, d. h. die individuellen Anlagen ausgebildet werden müssen; „mache ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben wohlmeinend zugestehen werde". Darum „Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu; daß ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, darauf kommt es an". So tritt der Einzelne als dienendes Glied in das Ganze; hier soll er seine Lebensaufgabe erfüllen.

Goethes Pädagogik ruht ganz und gar auf seiner Welt- und Lebensanschauung, welche von dem Entwicklungsgedanken vollständig beherrscht wird und zum Kosmopolitismus hinneigt; auf die Eigentümlichkeit des Kindes eingehen, dem Gang der Natur nachgehen und dabei immer die Menschheit im Auge behalten, das ist ein Erziehungszweck, wobei allerdings die nationale Bildung nicht zur vollen Geltung kommt. „Erziehet den Menschen, indem ihr Achtung vor dem habt, was sein tiefstes Wesen, was seine Eigentümlichkeit ist, um ihm Achtung vor anderen einzuflößen; bringt ihn aber auch schon früh zum Bewußtsein seiner eigenen Würde; haltet in zartester Jugend ihn gleich frei von aller Gemeinheit, wie von aller Überspanntheit, von aller Sklaverei, wie von aller Gesetzlosigkeit und beschäftigt euch in einer gesonderten und doch weiten und großartigen Sphäre ausschließlich mit ihm, reicht ihm die edelste, aber auch einfachste Nahrung für Leib und Seele, überladet ihn nicht mit Kenntnissen, als daß ihr ihn vielleicht empfänglich macht für eine Unendlichkeit immer neuer Offenbarungen, ihn aber auch heranbildet zu einem ausübenden Meister in einem bestimmten Fach, und ihr werdet ihn zu einem edlen, von Selbstsucht freien, in der Hingebung an andere nützlichen Wesen erziehen, dessen Grundzüge des Persönlichen: Empfänglichkeit, Lauterkeit und Ehrfurcht sind." Es ist unverkennbar und aus seiner Entwicklung unter dem Einfluß der Zeitverhältnisse leicht begreiflich, daß Goethe später dem einseitigen Individualismus mehr und mehr entsagte und sich auch auf dem ethischen Gebiete einem Staatssozialismus zuwandte; dieser hat in der pädagogischen Provinz der Wanderjahre seinen charakteristischen Ausdruck gefunden. Die sittliche Persönlichkeit soll sich immer als Teil des Ganzen, der Menschheit betrachten und zu ihr Stellung nehmen; mit ihr soll er einen sittlichen Weltbund bilden. Das Mittel dazu aber, um zu dieser Höhe der Entwicklung zu gelangen, ist die Frömmigkeit, das Gottvertrauen; sie schafft die Gemütsruhe, den Frieden Gottes, bei dem der Mensch sich des rechten Weges wohl bewußt ist und sich in Liebe dem Wohle des Ganzen hingibt. Denn „was der Mensch auch ergreife und handhabe, der Einzelne ist sich nicht hinreichend; Gesellschaft bleibt eines wackeren Mannes höchstes Bedürfnis. Alles, was in und an uns ist, muß in Tat verwandelt werden; das erste und letzte am Menschen ist Tätigkeit".

Goethes Pädagogik verbindet also den individuellen mit dem sozialen Gesichtspunkte, wodurch er besonders zu Rousseau in scharfen Gegensatz tritt, obwohl auch Goethe keine hohe Meinung vom Kulturmenschen hat und die gesellschaftlichen Zustände der Zeit nicht weniger verurteilt als Rousseau; die Natur ist für Rousseau und Goethe die große und ewige Lehrmeisterin, aber der letztere schätzt die Kultur höher als der erstere und will für das Kulturleben im idealen Sinne den Menschen erzogen haben. Beide wollen den Menschen zu einem menschenwürdigen Dasein erzogen haben; hat Rousseau die Menschenrechte entdeckt, so hat Goethe sie verteidigt. Beide suchen die Idee der Erziehung, welcher sie huldigen, in einem konkreten Fall, an einem bestimmten Individuum zu veranschaulichen; Rousseau kleidet die graue Theorie in die lichten Farben des Lebens des „Emil", Goethe in die von „Wilhelm Meister". Im „Emil" zeigt Rousseau, wie der Zögling ohne Rücksicht auf seine persönlichen Eigenheiten das willenlose Werkzeug für die Ausführung der Pläne eines weisen Erziehers ist, in dessen pädagogischem Ideal die Unterschiede persönlicher Anlagen einer schemenhaften Gleichheit der Individuen geopfert werden; in „Wilhelm Meister" stellt Goethe diesem Ideal das Bild einer ganz aus der Eigenart der Persönlichkeit entspringenden Selbsterziehung gegenüber. In den „Lehr- und Wanderjahren" finden wir den Bildungsgang eines Menschen in Goethes Sinnesweise vollständig durchgeführt; in den Lehrjahren tritt die individuelle, in den Wanderjahren die soziale Seite der Erziehung in den Vordergrund. Nach dem von Goethe aufgestellten Satze, daß „nicht vor Irrtum zu bewahren Pflicht des Menschenerziehers sei, sondern den Irrenden zu leiten", läßt der Dichter der Herzensirrungen den jungen Helden nach seiner Individualität sich betätigen, irren und die innere Harmonie suchen und finden; in der „pädagogischen Provinz" geht der pädagogische Zweck allmählich in den sozialen über, der zur Schöpfung eines neuen Staates führt, in welchem Gott dem Einzelnen seinen Platz anweist. Auf der Grundlage des allgemein Menschlichen in der Bildung werden die individuellen Fähigkeiten gesondert; in jedem Bezirke der Provinz wird eine Fertigkeit ausschließlich und in lebendiger Umgebung gelehrt. In seinem „Faust" hat dann Goethe dargestellt, wie diese Erziehungsarbeit in der Bildungsarbeit des Lebens fortgesetzt wird; in dem Kampfe des Lebens gelangt der nach sittlicher Vollkommenheit strebende Mensch zu der Weisheit letztem Schlusse, „daß nur der Freiheit und Leben sich verdient, der sie täglich erobern muß"; die geistig-sittliche Persönlichkeit erstrebt die Formen, in denen die bleibenden Aufgaben des Menschentums ihrer Betätigung harren.

8. Schillers Entwicklung ist eine Selbsterziehung von jugendlicher Phantastik zu reifer Mannesarbeit; dadurch schon ist er ein Erzieher der Menschheit, hat er derselben gezeigt, wie der Mensch selbst bei einer sinnlich beanlagten Natur sich zum edlen Menschentum emporarbeiten kann. Vom Vater hat er die Lebensgestaltungskraft ererbt, den praktischen Lebenswillen, die ihn befähigten, allen Hemmnissen zum Trotze etwas zu werden

und zu leisten in der Welt; der Mutter hat er die Kraft der Innerlichkeit, das starke Vertrauen auf höhere geistige Mächte zu verdanken. Der Grundton des Schillerschen Familienlebens war ehrenfeste Religiosität; das Christentum betätigte sich hier in treuer Nächstenliebe. Die landschaftlichen Reize der Heimat, das kriegerische Leben seines Vaters und dessen Erzählungen von fernen Ländern und fremden Völkern gaben der Phantasie des Knaben reichen Stoff zur Betätigung; durch Bildung des Gemüts und Aufklärung des Verstandes die sinnliche Natur zu überwinden und den Willen des jungen Menschen auf das Gute hinzulenken, war nach der Ansicht von Schillers Vater die Aufgabe der Erziehung. Der einseitigen Neigung des Phantasielebens beugten die Eltern Schillers durch Gewöhnung an strengste Arbeit beizeiten vor; schon mit fünf Jahren erhielt der Knabe Lese- und Schreibunterricht in der Schule und Lateinunterricht beim Pfarrer, bis ihn die Lateinschule aufnahm. In der Akademie des Herzogs von Württemberg, in der „Karlsschule", sollten durch totale Ausschaltung jeder individuellen Entwicklung gefügige Beamten erzogen werden; bei Schiller wurde gerade dadurch das Feuer persönlichen Lebens erst recht angefacht. Durch die medizinischen Studien wurde Schiller mit neuen Theorien über die Lebenserscheinungen bekannt; ergänzend traten philosophische und humanistische Studien hinzu, wodurch das Vielerlei des gesamten Unterrichts durch eine zusammenfassende Betrachtungsweise mit einem einheitlichen Bande umschlungen wurde. So wurde Schiller von früh an gelehrt, groß und frei zu denken; aber es war ihm nicht erlaubt, frei zu reden und zu handeln. Despotisch waltete der Herzog über dem ganzen Leben der Schule; mit der militärischen Internatserziehung verband sich ganz von selbst ein höfischer und byzantinischer Geist, der schwache Naturen brach, die stärkeren, wie Schiller, zu revolutionärem Trotze aufreizen mußte. Nachdem sich Schiller vom Kinderglauben losgerungen, gab er sich dem Rousseauschen Naturalismus hin; wie Rousseau, so war auch der heroische Geschichtschreiber Plutarch ein Erwecker der Sehnsucht nach Loslösung von den bindenden Fesseln des Feudalismus und Absolutismus, nach Erneuerung der Menschheit. Durch die Schriften von Lessing und Herder wurde Schiller zu neuen Betrachtungen über Gott und Welt angeregt; die Bestimmung der Menschheit erblickt er in dem Streben nach dem unendlichen Ideal der Gottgleichheit durch Erkenntnis und Überschauen des Schöpfungsplans. Er versenkt sich in den inneren Kampf der Seele, in den Konflikt der Neigungen und zeigt dabei schon früh eine feine psychologische Auffassung; bald bildete sich bei ihm die Tendenz heraus, nicht von den Erscheinungen zu den Gedanken, sondern von den Gedanken zu den Erscheinungen zu gehen. Seinen physiologischen Studien verdankte er die wichtige Einsicht in den ursprünglichen Zusammenhang des Natürlichen und Geistigen, des Sinnlichen und Vernünftigen; in einer ebenmäßigen Entwicklung aller Triebe und Kräfte des Menschen erblickte er das Ideal des Menschentums. Der Gegensatz zwischen Naturalismus und Idealismus, zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, der Zwiespalt zwischen der sinn-

lichen und geistigen Natur des Menschen und die Versöhnung zwischen diesen Gegensätzen wurden die Probleme seines Denkens; hier mußte er den Boden einer festen Welt- und Lebensanschauung finden. Der Verkehr mit reiferen Freunden und das Studium der Geschichte, der Philosophie und des klassischen Altertums führten ihn der Lösung dieser Probleme näher; die von dem Rousseauschen Naturalismus verdunkelte Erkenntnis seiner Jugendzeit, daß die menschliche Gesittung vom Sinnlichen zum Geistigen und Sittlichen fortschreitet, drängte sich ihm nun wieder mächtig auf. Es kam ihm klar zum Bewußtsein, daß das Ideal menschlicher Vollkommenheit unmöglich rückwärts in einem erträumten Naturzustande liegen könne, sondern vorwärts in der Überwindung des Sinnlichen durch das Geistige liegen müsse; in diesem Sinne mußte die Versöhnung zwischen dem Sinnlichen und Vernünftigen stattfinden. Aber er begnügt sich nicht mit dem Schwärmen für das Ideale, er sucht es auch zu erreichen an sich und durch sich bei anderen; in heißer Arbeit bildet er in sich die Ideale der Menschheit aus und setzt sie dann durch seine Werke nach außen, übertrug durch sie auf sein Volk die große Weise, das Leben in freiem, schönem und erhabenem Geiste zu führen. Er arbeitet sich durch Selbsterziehung zu einer Persönlichkeit hinauf; diese aber bestand für ihn in der freien Gestaltung des Lebens im Dienste des Wahren, Schönen und Guten. In der Arbeit im Dienste dieser Lebensaufgabe sieht Schiller den einzigen Quell seiner Lebensfreude und seines Lebensglückes; Glück und Pflicht sind ihm eins. Seine Einwendungen gegen Kants Pflichtenlehre sind daher der Ausdruck seines Persönlichkeitsbewußtseins; es ist ihm voller Ernst mit der Entfaltung der freien Menschlichkeit im sittlichen Dienst. Diese volle Persönlichkeit im Dienste der Sittlichkeit lebte der Künstler in seinen Werken aus; er wurde daher durch sie der große Erzieher und Führer zu künstlerischer Kultur, d. h. der Kultur des persönlichen Lebens. Er erkor sich mit mächtigem Willen gegenüber der schlaffen Zeit den Beruf, die Menschen durch geistige Einwirkung zu einem hohen und würdigen Bewußtsein menschlicher Ideale und dadurch zu einem größeren Lebenssein emporzuheben. Darum kennt dieses Erziehungswerk keine Schranken der Konfession; es geht auf gemeinsame menschliche Bildung hinaus, in der sich alle Menschen, insbesondere die Glieder einer Nation, zusammenfinden. Noch gab es damals, am Ende des 18. Jahrhunderts, keine freie Presse; im Anschluß an Lessing machte Schiller die Bühne zum Sprachrohr seiner freien Gedanken und eroberte damit dem deutschen Volke eine Stätte für Gedanken- und Redefreiheit. Lessing glaubte ein Nationaltheater in Deutschland erst schaffen zu können, wenn erst eine deutsche Nation vorhanden sei; Schiller hoffte durch die Nationalbühne eine deutsche Nation zu schaffen. Als Neuhumanist hat er die Gedankenwelt des klassischen Altertums in sich verarbeitet und mit dem deutschen Geistesleben verschmolzen; die deutsche künstlerische Renaissance kam in Goethe und Schiller zum vollen Ausdruck. Die von ihm der Menschheit gebotenen Werke sind auch in der Tat Erziehungsmittel, die jeder nach Vervollkommnung

strebende Mensch zur Herausbildung einer sittlichen Persönlichkeit benutzen soll; wie sich auch die äußerlichen Verhältnisse gestalten mögen, das Ziel, das Schiller stellt, ist davon ganz unabhängig und tritt als die höchste Forderung der Selbstbildung an jeden Einzelnen heran. Zur sittlichen Persönlichkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten vermittelst des Lebensberufes soll sich der Mensch nach Schiller erziehen und bilden; das ist sein Beruf auf Erden, das ist seine Arbeit für die Ewigkeit.

Schiller hat keine Pädagogik und kein speziell pädagogisches Werk geschrieben; aber in vielen seiner Dichtungen und besonders in den Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen" finden sich fruchtbare pädagogische Anregungen. Es sind größtenteils Rousseau-Kantsche Gedanken, auf denen seine pädagogischen Anschauungen ruhen. Die „Briefe über ästhetische Erziehung" sind aus der Enttäuschung hervorgewachsen, die dem Dichter durch die französische Revolution bereitet worden war; sie hatte ihm deutlich gezeigt, daß der Mensch ästhetisch erzogen werden müsse, wenn er reif werden solle, die höchsten Güter zu ergreifen und zu halten. Die „Briefe" enthalten die Erkenntnis Schillers von der Bedeutung der ästhetischen Kultur, dem Anteil des Ästhetischen am menschlichen Kulturleben; durch die ästhetische Erziehung soll eine ideale Menschheit entstehen, die sich aus solchen Individuen zusammensetzt, welche sich selbst im Bewußtsein des sittlichen Gesetzes frei bestimmen. Die französische Revolution hatte bewiesen, daß die Menschheit in ihrem politischen Tun noch völlig unreif war; auf dem Wege der Erziehung soll sie nun von dieser Unmündigkeit befreit werden, und ein mächtiges Mittel dazu soll die ästhetische Kultur sein. Denn durch die Schönheit soll der Mensch zur Freiheit gelangen; die künstlerische Durchbildung soll den Menschen sittlich machen. Schiller stellt ein Bild von dem Leben der Menschheit in ihrer Kulturarbeit auf; er sucht die Lebensrichtungen der in der Kultur sich entwickelnden Menschheit auf ihre einfachsten Grundmotive zurückzuführen. Er ist von dem Idealbild eines goldenen Zeitalters, das wir in der Zukunft erreichen, wie es einst in Griechenland verwirklicht war, erfüllt; dann würde die Triebfeder des Sittlichen nicht mehr, wie Kant lehrte, der harte „kategorische Imperativ" der Pflicht sein, sondern eine sanfte Herzensneigung zum harmonischen Einklang aller Dinge. Erreicht werden soll dieses goldene Zeitalter durch die Kunst; damit steht Schiller als ästhetischer Erzieher an der Schwelle einer neuen Kulturstufe und lehrt, was aus dem abgeschlossenen Zeitalter der Renaissance überliefert ist.

Die Entwicklung des Menschen beginnt mit sinnlichem Schlummer; aus ihm erwacht er und soll sich nun aus dem sinnlichen Zustand herausarbeiten und in einen sittlichen im Staate hineinleben. Dazu bedarf er aber einer Stütze, die er in dem natürlichen Charakter, der mehr auf Zerstörung als auf Erhaltung der Gesellschaft zielt, nicht finden kann; er muß die Stütze vielmehr in der Veredelung des natürlichen Charakters suchen, damit sich derselbe zum sittlichen entwickelt. Es handelt sich dabei darum, daß der gewaltige Kampf zwischen Sinnlichkeit und Ver-

nunft, der im Innern des Menschen tobt, zum glücklichen Austrag gebracht wird; aber nicht darin besteht das höchste Ideal, daß einer dieser beiden Gegensätze gänzlich unterdrückt und ausgerottet werde, sondern darin, daß beide sich vollenden in der „schönen Seele", in der vollendeten Persönlichkeit, der die Ausübung des Guten keinen Zwang mehr kostet. Der Mensch ist als Person ein Wesen, welches selbst letzte Ursache seiner Zustände ist und sich infolgedessen aus sich selbst heraus entwickeln kann; daher ist seine Entwicklung eine natürliche und freie. Er hat gegenüber dem Tiere das Vorrecht, in den Ring der Notwendigkeit mit seinem Willen zu greifen und damit eine ganz neue Reihe von Erscheinungen hervorzurufen; dieser Wille soll seine Bestimmungsgründe von der Vernunft empfangen. Entscheidet der Wille ohne vernünftige Bestimmungsgründe, so handelt der Mensch sinnlich, im andern Falle sittlich; je mehr das erstere der Fall ist, desto weniger ist das letztere der Fall und umgekehrt. Nach dem Verhältnis von Sinnlichkeit und Sittlichkeit richtet sich der Grad der Freiheit des Menschen; nur der moralisch gebildete Mensch ist frei. Der sinnliche Trieb schließt alle Selbständigkeit und Freiheit aus; für ihn gibt es nur eine physische Notwendigkeit, deren Gegenstand das Leben ist. „Die Seele ist an die Materie gebunden"; aus dieser Verbindung ergibt sich die Notwendigkeit der physiologischen Hauptsysteme: Empfindung und Bewegung, Ernährung und Zeugung. Der Erhaltung des „tierischen Lebens" im Menschen dienen auch die niedrigsten Stufen des Bewußtseins, die „tierische Empfindung" oder die „Fühlung"; diese, das sinnliche Gefühl, nötigt den Geist mit unwiderstehlicher Gewalt, den Bedürfnissen des physischen Lebens, auf dem ja auch der „Flor der Seelenwirkungen" beruht, Rechnung zu tragen. Übersieht man „die wirkliche Bildung des einzelnen Menschen und wirft einen Blick über die Entwicklung des gesamten Geschlechts", so zeigt sich, wie alles geistige Leben seinen ersten Anstoß vom tierischen erhält; der Körper ist der erste Sporn zur Tätigkeit, die Sinnlichkeit die erste Leiter zur Vollendung. Der Mensch ist die innigste Verbindung zwischen Seele und Körper; daher beeinflussen sich beide gegenseitig bei ihrer Entwicklung. Im physischen Zustand, in dem der sinnliche Trieb herrscht, erleidet der Mensch nur die Macht der Natur; er entledigt sich dieser Macht in dem ästhetischen Zustand und beherrscht sie in dem moralischen. Der moralische Zustand des Menschen fordert völlige Unabhängigkeit des Willens von allem Einfluß sinnlicher Antriebe; der ästhetische Zustand sucht das Band zwischen Sinnen und Vernunft immer inniger zu knüpfen, die Begierden zu veredeln und den Sinnen immer inniger zu machen. Der Realist läßt sich durch die Notwendigkeit der Natur bestimmen; der Idealist bestimmt sich durch die Notwendigkeit der Vernunft. Was die Sinnlichkeit für sich hervorbringt, ist gemein; was aus der Vernunft quillt, ist sittlich, ist edel. Der Mensch handelt gemein, wenn er bloß den Eingebungen seines sinnlichen Triebes folgt; er handelt anständig, wenn er seinem Trieb nur mit Rücksicht auf Gesetze folgt; er handelt edel, wenn er bloß der Vernunft

ohne Rücksicht auf seine Triebe folgt. Die Zweiheit der menschlichen Natur äußert sich in Stoff- (sinnlicher Trieb) und Formtrieb (vernünftiger Trieb); die Einheit wird wiederhergestellt durch gleichmäßige Ausbildung und dadurch erzielte gegenseitige Einschränkung dieser beiden Triebe, wie es im Spieltrieb (ästhetischer Trieb) hervortritt.

Das „Ziel der Entwicklung" ist der vollendete Mensch, in welchem alle Kräfte und Anlagen seines Wesens sich voll und ganz, in unverkümmerter Harmonie mit sich selbst und der Welt entfaltet haben; in diesem Menschen sind dann beide Seiten der Menschennatur, die sinnliche und die sittliche, zu ihrem Recht gekommen, und der Gegensatz zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit, Neigung und Pflicht, ist aufgehoben. Bei dem vollendeten Menschen ist das natürlich-sinnliche Triebleben so veredelt, daß es den Anforderungen des Sittengesetzes nie widerspricht; der vollendete Mensch will, was er soll, das Sittengesetz ist bei ihm zum Naturgesetz seines Willens erhoben worden, er ist der wahrhaft freie Mensch geworden. „Die Gesetzgebung der Natur durch den Trieb" heißt es in „Anmut und Würde", „kann mit der Gesetzgebung der Vernunft aus Prinzipien in Streit geraten, wenn der Trieb zu seiner Befriedigung eine Handlung fordert, die dem moralischen Grundsatz zuwiderläuft; in diesem Falle ist es unwandelbare Pflicht für den Willen, die Forderung der Natur dem Ausspruch der Vernunft nachzusetzen, da Naturgesetze nur bedingungsweise, Vernunftgesetze aber schlechterdings und unbedingt verbinden." Dadurch wird auch die Natur mit der Kultur versöhnt, aber nicht wie bei Rousseau durch die Rückkehr zum natürlichen Zustande, sondern durch Herbeiführung eines natürlich-sittlichen Kulturzustandes; in dem moralischen Idealstaat ist der moralische Charakter dem Menschen so zur andern Natur geworden, daß er nur sittlich handeln kann. Allerdings ist es „dem Menschen zwar aufgegeben, eine innige Übereinstimmung zwischen seinen beiden Naturen zu stiften, immer ein harmonisierendes Ganze zu sein und mit seiner vollstimmigen ganzen Menschheit zu handeln; aber diese Charakterschönheit, die reifste Frucht seiner Humanität, ist bloß eine Idee, welcher gemäß zu werden er mit anhaltender Wachsamkeit streben, aber die er bei aller Anstrengung nie erreichen kann. Der Mensch ist nicht dazu bestimmt, einzelne sittliche Handlungen zu verrichten, sondern ein sittliches Wesen zu sein; nicht Tugenden, sondern die Tugend ist seine Pflicht, und Tugend ist nichts anderes ‚als eine Neigung zu der Pflicht'." Wie es nur eine Wahrheit gibt, so gibt es auch nur eine Sittlichkeit; besteht die Wahrheit in der Eingehung des Stoffs der Erfahrung in den Begriff, so besteht die Sittlichkeit in der Regelung der Triebe nach der Form des Gesetzes. Beide Triebe, der nach Wahrheit und der nach Sittlichkeit, oder nach Realität und Formalität, der Stoff- und Formtrieb liegen im Menschen, sind in seiner Natur als Mensch begründet; der Stofftrieb sagt uns, was ist, der Formtrieb, was sein soll. Die Erziehung muß beiden Trieben ihre Rechte wahren; dem Stofftrieb muß die Empfänglichkeit, dem Formtrieb die Selbsttätigkeit gewahrt werden. Beide aber fordern sich gegenseitig, stehen

in Wechselwirkung zueinander; sie sollen sich gegenseitig fördern und in Schranken halten. Das Ideal der Bildung ist demnach da zu finden, wo die größte und genaueste Empfänglichkeit verbunden ist mit der Fähigkeit, das Empfangene in die notwendigen Formen des Denkens und Wollens zu bringen; Anschauen, Denken und Wollen fallen hier zusammen, folgen wenigstens schnell hintereinander, d. h. das Empfangene ist sogleich Tun und Hervorbringen. Die Erziehung soll die Entwicklung des Menschen zu diesem Ziel hinführen, soll zur geistigen Unabhängigkeit fördern, zur Freiheit gegenüber der Natur; dies erreicht sie im Schönen und Erhabenen. Im Schönen soll der Mensch dem Natürlichen die Form der Freiheit geben; im Erhabenen soll sich der Mensch in seiner Freiheit gegen Schranken und Gewalt der Natur behaupten; es entwickelt die reine Geistigkeit eines allem Sinnlichen überlegenen Charakters, der „schönen Seele".

Zu dem idealen Ziel der Entwicklung führt den Menschen die ästhetische Erziehung; sie läßt den Menschen in der Illusion erleben, was er in der Wirklichkeit nicht erleben kann, und fördert dadurch die harmonische Ausbildung des Menschen zur vollen Persönlichkeit. Zwei Triebe bewegen den Menschen; der sinnliche Trieb (Stofftrieb) nötigt ihn, die Natur in sich aufzunehmen und sein Ich mit ihrem Inhalte zu erfüllen; der vernünftige Trieb (Formtrieb) ist bestrebt, das durch die Sinne Aufgenommene vernunftgemäß zu gestalten und so Harmonie in die Verschiedenheit seines Erscheinens zu bringen, wodurch die Bildung zur vollen Persönlichkeit ermöglicht wird. Der Stofftrieb bezeichnet das sinnliche Bedürfnis und dementsprechende Vermögen des Menschen; er äußert sich vor allem in der Empfindung und dem Gefühl und wirkt durch Sinnesorgane und Nervensystem. Der Formtrieb bezeichnet das geistige Bedürfnis und dementsprechende Vermögen des Menschen; er äußert sich im Denken und Wollen. Der Stofftrieb will das Wirkliche erkennen und ist auf Erhaltung des Lebens gerichtet; der Formtrieb will das Notwendige erkennen und die Würde des Menschen bewahren. Das Ideal des Menschentums ist der sittliche Mensch, die vollendete Persönlichkeit; hier sind Sinnlichkeit und Vernunft, Stoff- und Formtrieb innig miteinander verschmolzen, das Sinnliche ist durchgeistigt. Das aber ist in der Kunst, in der Darstellung des Schönen, der Fall; das Schöne ist Sinnlichkeit und Vernunft, ist Stoff und Form zugleich. Soll daher eine einseitige Ausbildung des Menschen nach der einen oder anderen Seite vermieden werden, so muß zwischen Stoff- und Formtrieb eine Wechselwirkung stattfinden, wobei die Wirksamkeit des einen die des anderen zugleich begründet und begrenzt; diese Wechselwirkung wird durch den ästhetischen Trieb (den Spieltrieb) vermittelt. Er empfängt und bringt hervor; seine Empfänglichkeit ist die größte Selbsttätigkeit. Er versetzt den Menschen in eine unklare Stimmung, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind; der Mensch befindet sich dabei in einem Zustand des Empfangens und Schaffens zugleich, wodurch er vom sinnlichen Zustand in den ästhetischen und aus diesem in den moralischen hinübergeführt wird. „Der Mensch in seinem

physischen Zustand erleidet bloß die Macht der Natur; er entledigt sich dieser Macht in dem ästhetischen Zustand und beherrscht sie in dem moralischen"; zu ihm muß die Erziehung hinführen. Der physische, ästhetische und moralische Zustand bezeichnen drei Entwicklungsstufen für den Einzelmenschen wie für die Menschheit; sie muß also „sowohl der einzelne Mensch wie die Gattung notwendig und in einer bestimmten Ordnung durchlaufen, wenn sie den ganzen Kreis ihrer Bestimmung erfüllen sollen". Die ästhetische Kultur kann allerdings auch die moralische schädigen; denn es ist selbstverständlich, daß der ästhetisch gebildete Mensch nun nicht notwendig moralisch werden müsse. Gewiß ist dem ästhetisch Gebildeten der Weg zur Sittlichkeit geebnet; aber wo Neigung und Pflicht in Konflikt geraten, da liegt die Gefahr nahe, daß die Neigung in dem ästhetisch Gebildeten siegt, weil er sich dabei glücklich fühlt. Die ästhetische Erziehung vermag daher die moralische wohl zu unterstützen, aber nicht zu ersetzen; denn in dem ästhetischen Zustand untersteht der Mensch der Herrschaft der Einbildungskraft, im moralischen der des Gewissens. Deshalb muß der Erzieher dafür sorgen, daß die moralische Bildung mit der ästhetischen gleichen Schritt hält; er muß besorgt sein, die geistig-sittliche Natur auf jede Weise zu stärken und zu befestigen. Die moralische Erzählung, die als Anschauungsmittel bei der sittlichen Erziehung benutzt wird, muß aber den ästhetischen Anforderungen entsprechen; denn sie soll das Kind ästhetisch anregen und dadurch die sittliche Bildung vorbereiten und zu ihr hinführen. Auch das Spiel ist ein ästhetisches und moralisches Bildungsmittel zugleich; denn in ihm ergeht sich das Kind frei im Empfangen und Schaffen und erzeugt dadurch die ästhetische Stimmung, in welcher es von der Sinnlichkeit frei und dadurch zum moralischen Handeln geneigt gemacht wird. Die künstlerische Bildung, obwohl sie in ihrer wahren Gestalt eine harmonische ist, kann aber auch einseitig werden, wenn sie ohne die geistig-sittliche Bildung wirkt; sie wird dann das Sinnlich-Reizende gegenüber dem Vernünftig-Erhabenen in den Vordergrund stellen. Daher soll die Erziehung einerseits den geistig-sinnlichen Charakter in seiner Totalität entwickeln; sie soll aber auch anderseits den geistig-sittlichen Charakter zur höchsten Kraftentwicklung steigern. Die freiwillige Unterordnung unter das Sittengesetz, die Schiller fordert, ist dem Gehorsam verwandt, den das Christentum fordert; es hat, wie Schiller betont, an die Stelle von Kants Imperativ die freie Neigung gesetzt. Allerdings ist Schillers Erziehungsideal kosmopolitisch wie das des Christentums; aber es schließt die nationale Richtung nicht aus, was sich aus dem Inhalte von Schillers Werken ergibt, in denen ja der nationale Gesichtspunkt eine große Rolle spielt.

Mit Hochachtung spricht Schiller vom Künstler als *Erzieher*; „der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben, bewahret sie; sie sinkt mit euch; mit euch wird sie sich heben". Von ihm soll gelten, was Max von Wallenstein rühmt: „Und eine Lust ist's, wie er alles weckt und stärkt und neu belebt um sich herum, wie jede Kraft sich ausdrückt, jede Gabe

gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe; jedwedem zieht er seine Kraft hervor, die eigentümliche, und zieht sie groß."

Schillers Pädagogik muß vom Standpunkte des Künstlers beurteilt werden; der Dichter hat die Erziehung zum höchsten Ideal der Menschheit durch die Kunst im Auge, hinter dem die Menschheit immer zurückbleiben wird. Er hat die Schäden seiner Zeit, die besonders in der französischen Revolution deutlich zur Erscheinung kamen, erkannt und will sie mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln der Kunst heilen; darin liegt die Stärke und die Schwäche von Schillers Pädagogik. Sein Optimismus spiegelte ihm ein neues Zeitalter vor, in welchem die Triebfeder der Sittlichkeit nicht mehr, wie bei Kant, in dem kategorischen Imperativ der Pflicht, sondern in der harmonischen Vereinigung von Neigung und Pflicht enthalten ist; mag das nun auch ein unerreichbares Ideal sein, so müssen wir ihm doch zustreben. Seine starke Betonung der ästhetischen Erziehung war auch eine Reaktion gegen die einseitige moralische und vernünftige Erziehung seiner Zeit; man glaubte die menschliche Vollkommenheit durch Ausbildung des geistigen und moralischen und Unterdrückung des sinnlichen Triebs zu erreichen, was nach Schillers Ansicht eine Verwirrung war, denn, so schloß er, unter dem Gesetz der Vernunft allein hat der Mensch ebensowenig Freiheit wie unter dem Gesetz der Sinnlichkeit allein; in beiden Fällen steht er unter dem Zwang und hat keine Freiheit im sittlichen Sinne. Welchen Einfluß die ästhetische Stimmung auf die Entwicklung zur sittlichen Freiheit hatte, das erfuhr Schiller an sich selbst; denn „hinter ihm im wesenlosen Scheine lag, was uns alle bändigt, das Gemeine". „Es gibt keinen anderen Weg", das war infolgedessen seine Überzeugung geworden, „den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht; der Mensch muß lernen, edler fühlen und begehren, damit er nicht nötig habe, erhaben sein zu wollen", d. h. nur mit gewaltsamer Unterdrückung seiner sinnlichen Natur vernünftig und sittlich zu handeln. Daß eine einseitig ästhetische Erziehung auch ihre Gefahren in sich birgt, darauf war Schiller aufmerksam gemacht worden; er hat den warnenden Stimmen auch Gehör geschenkt. „In der Tat", sagt er, „muß es Nachdenken erregen, daß man beinahe in jeder Epoche der Geschichte, wo die Künste blühten und der Geschmack regierte, die Menschheit gesunken findet und auch nicht ein einziges Beispiel aufweisen kann, daß ein hoher Grad und eine große Allgemeinheit ästhetischer Kultur bei einem Volke mit politischer Freiheit und bürgerlicher Tugend, daß schöne Sitten mit guten Sitten und Politur des Betragens mit Wahrheit desselben Hand in Hand gegangen wären." Er hält daher neben der ästhetischen die geistige und sittliche Erziehung für ebenso nötig; nur im harmonischen Verein können sie den Menschen zur vollen Persönlichkeit hinführen.

Wie in den philosophischen, so finden sich auch in den pädagogischen Anschauungen zwischen Goethe und Schiller Verschiedenheiten. Goethe ließ das Kindesalter als Selbstzweck für sich, als ganz natürlichen Zustand

gelten, der im menschlichen Leben nachher von andern Zuständen abgelöst wird; die Unarten bezeichnet er als „Stengelblätter einer Pflanze, die nach und nach von selber abfallen, und wobei man es nicht so genau und streng zu nehmen braucht". Denn jede Stufe, die der Mensch zu durchlaufen hat, „führt ihre besonderen Tugenden und Fehler mit sich, die in der Epoche, wo sie kommen, durchaus als naturgemäß zu betrachten und gewissermaßen recht sind; auf der folgenden Stufe ist er wieder ein andrer, von den früheren Tugenden und Mängeln ist keine Spur mehr, aber andere Arten und Unarten sind an ihre Stelle getreten". Schiller sah dagegen in der Kindheit eine niedere Stufe der sittlichen Entwicklung des Menschen; das Ziel derselben erblickte er in einer Art verklärten Kindheit, wo im Menschen Sinne und Vernunft zu höherer, triebartiger Einheit wieder verschmolzen sind. Kinder erwecken seine Teilnahme nicht als Gegenstände, sondern weil sie ihm „das ruhige Wirken aus sich selbst, das Dasein nach eigenen Gesetzen, die innere Notwendigkeit, die ewige Einheit mit sich selbst" darstellen; in ihnen schaut Schiller die Idee, die im vollendeten, erzogenen Menschen zum vollen Ausdruck, zur Darstellung, kommt. Der Einzelne wie die Menschheit haben ein und dieselbe Bahn zu durchlaufen; die Menschheit ist ein zeitlich ausgedehnter Mensch, ein Organismus, der alles wieder im großen durchmacht, was jedes Glied für sich allein durchgemacht hat oder noch durchmachen muß. Im „Kinde ist die Anlage und Bestimmung, in uns die Erfüllung dargestellt, welche immer weit hinter jener zurückbleibt. Das Kind ist uns daher eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, aber des aufgegebenen, und es ist also keineswegs die Vorstellung seiner Bedürftigkeit, es ist ganz im Gegenteil die Vorstellung seiner reinen und freien Kraft, seiner unverletzten Reinheit, seiner Unendlichkeit, was uns rührt. Unsere Kindheit ist die einzige unverstümmelte Natur, die wir in der kultivierten Menschheit noch antreffen"; diese Einheit, die beim Erwachsenen durch die Kultur in einen Streit der Sinne und Vernunft aufgelöst ist, soll sich im schönen, vollendeten Charakter wiederfinden. Aber während er alle Vorzüge des Kindes behält, werden alle Nachteile desselben, sein körperliches Unvermögen und seine Hilflosigkeit, abgestreift; der vollkommene Mensch handelt mit Naturnotwendigkeit wie das Kind, aber er gleicht nur in dieser äußeren Form, nicht im Inhalte seines Handelns dem Kinde.

9. Der eigentliche Pädagoge unter den Dichtern ist Jean Paul Friedr. Richter; von allen zeitgenössischen Dichtern hat er dem Ganzen der Erziehung seine Aufmerksamkeit gewidmet und durch seine Erziehungslehre dem pädagogischen Denken neue und fruchtbare Anregungen gegeben. Seine ganze geistige Entwicklung und die daraus hervorgegangene Persönlichkeit nehmen das pädagogische Interesse in Anspruch; es ist kein normaler Bildungsgang, keine stetige und wohlgeplante Entwicklung, sondern unter tausend Hemmnissen arbeitet das Talent sich empor, und mehr als eine Eigentümlichkeit der dichterischen Individualität entstammt jenen Kämpfen, die das harte Schicksal dem Knaben und Jünglinge auferlegte. Was er

dabei innerlich erlebt hat, das hat er in seinen Romanhelden veräußerlicht; sie sollten zeigen, wie ein Mensch unter bestimmten Bildungseinflüssen sich zu entwickeln und welche Macht die Erziehung im guten und schlimmen Sinne auszuüben vermöge. Die mangelhafte Lehrmethode seines Unterrichts in Haus und Schule in Verbindung mit der ungeregelten Lektüre und der Abschließung von dem Umgange mit Altersgenossen erklärt vieles von den Eigentümlichkeiten im Leben und Schaffen des Dichters; die Mängel seiner Erziehung und Bildung hat er, allerdings nur zum Teil, wohl erkannt und aus ihnen eine Lehre gezogen, die er für seine Mitmenschen fruchtbar zu machen suchte, die nicht erkannten aber in seiner Lehre und Praxis aufgenommen. Denn er hat in der Praxis zu verwirklichen versucht, was ihn Erfahrung und Nachdenken gelehrt; der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb, hat er sich als Haus- und Privatlehrer im Unterrichten versucht, wobei sich der Einfluß der pädagogischen Reformbestrebungen von Rousseau und den Philanthropen deutlich bemerkbar machte, so daß er in dieser Hinsicht als ein Nachzügler der philanthropischen-rationalistischen Pädagogik angesehen werden kann. Wie er sich von Jugend auf nicht genug tun konnte im Einheimsen von Wissensschätzen der verschiedensten Art, so spornt er auch seine Zöglinge zum äußersten Fleiße an; wie er sich frühzeitig im Schriftstellern versuchte, so sollen auch seine Zöglinge schreibend lernen. Er beschäftigte durch mathematische und philosophische Bildung den Verstand und durch Witz und Scharfsinn zugleich die Einbildungskraft; die Kinder wurden fortwährend zum Selbsterfinden und Selbsterschaffen angeleitet, damit ihnen dadurch zugleich das Bedürfnis beständigen Selbststudiums eingeflößt würde. Wie die Philanthropen sieht er in der Weckung des Ehrgeizes ein wichtiges Erziehungsmittel und teilt mit ihnen das Bestreben, der Jugend möglichst vielerlei nützliche Kenntnisse darzubieten; die Schriften eines Basedow, Salzmann u. a. legt er seinem Unterricht zugrunde und folgt auch hinsichtlich der Auswahl des Lehrstoffs den Bahnen jener pädagogischen Reformer. Daß das Lernen bei dieser Methode ein Buchwissen zum Ziel hatte und die Einwirkungen der Außenwelt unbeachtet blieben, läßt sich leicht erklären; J. Paul hat es selbst später verdammt und nennt seine Schule eine „exzentrische Barockschule". Ohne Zweifel hat diese langjährige Lehrtätigkeit, welche später in der Beobachtung der eigenen Kinder eine willkommene Ergänzung fand, dem Dichter einen reichen Schatz von pädagogischen Erfahrungen zugeführt und vielleicht ist ihm dabei auch der Gedanke zur Abfassung einer Erziehungslehre gekommen; sicherlich entstammt ein guter Teil der in der später erschienenen „Levana" niedergelegten Gedanken und Grundsätze diesen Schulmeisterjahren. Diese „Levana" (die römische mütterliche Göttin), ist gleichsam aus des Verfassers Leben und Wirken hervorgewachsen; wer, wie der Dichter Jean Paul, so tiefe Blicke in die menschliche Seele getan und ihr Leben so wahr dargestellt hat, dem mußte deren Leben und Entwicklung ein Gegenstand denkender Betrachtung und Reflexion werden, deren Ergebnis notwendig zur Darstellung drängte. Seit 1805 hatte er diese

Ergebnisse und die durch das Studium der Schriften von Helvetius, von Rousseaus Emil, Fénelons Schriften, von Lockes Gedanken, den Werken der Philanthropen, von Herder u. a. gewonnenen Gedanken in ein Tagebuch eingetragen; er hatte die seltsamen Wortbildungen und sprachschöpferischen Leistungen der Kleinen, die witzigen Äußerungen des erwachenden Verstandes und des unverdorbenen Kindergemüts getreulich verzeichnet und daraus allgemeingültige Gesetze abzuleiten versucht. Je mehr er sich aber mit pädagogischen Fragen in dieser Weise beschäftigte, desto mehr mußte sein pädagogisches Interesse gesteigert werden; desto mehr aber mußte er die Mängel der Erziehung seiner Zeit erkennen und in sich den Drang verspüren, für eine natürlichere und bessere Erziehung seine Stimme zu erheben. Und so ging aus den bezeichneten Aufzeichnungen 1806 jenes Werk hervor, das den Verfasser mit einem Schlage in der pädagogischen Welt populär machte, jenes Werk, in welchem er seine reichen Erfahrungen und originellen Gedanken über Erziehung und Unterricht im Zusammenhange dargelegt hat. Die Illustrationen dazu, die praktischen Ausführungen, sind in seinen Romanen enthalten, namentlich im „Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz", in der „Unsichtbaren Loge" und im „Quintus Fixlein"; das erst- und letztgenannte Buch ist aus dem Lehrerleben entnommen, das zweitgenannte enthält eine Erziehungsgeschichte.

Bei den Fragen über die *Natur des Kindes* machen sich bei J. Paul die Anschauungen Rousseaus geltend; die Erklärung der seelischen Erscheinungen sind beeinflußt von der Wolffschen Psychologie, wobei J. Paul nach Jakobis Vorgange dem Gefühlsvermögen eine hervorragende Bedeutung einräumte. Das Kind wird in Unschuld, völlig gut geboren; „der innere Mensch wird, wie der Neger, weiß geboren und vom Leben zum schwarzen gefärbt". J. Paul nimmt eine Fülle angeborener Geistesschätze an, die der Mensch mit zur Welt bringt, namentlich hat er sittliche und religiöse Anlagen; „jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt". Aber dieser Idealmensch ist im Kinde nur in der Anlage, als Musterbild, enthalten, das der Mensch in sich und an sich zu realisieren sucht.

Erziehen heißt bilden im weitesten Sinne des Wortes; es ist auf das Sittliche gerichtet und soll zur reinen und innigen Erfassung aller sittlichen Ideale in Gott, dem höchsten Ideale der sittlichen Persönlichkeit, führen. Die *Erziehung* muß positiv sein; „eine rein negative Erziehung, wie die Rousseausche nur zu sein scheint, widerspräche sich und der Wirklichkeit zugleich so sehr, als ein organisches Leben ohne Reizmittel". Die Freimachung des Idealmenschen ist die Aufgabe des Erziehers; „sollte man den Preis- oder Idealmenschen in Worte übersetzen, so könnte man etwa sagen, er sei das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen. Übrigens bleibt es Gesetz, da jede Kraft heilig ist, keine an sich zu schwächen, sondern nur ihr gegenüber die andere zu erwecken, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen zufügt". Wer das rechte *Ziel der Erziehung* kennen will, muß sich über den Zeitgeist

erheben; „nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen — denn diese tut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam —, sondern für die Zukunft, ja oft noch wider die nächste"; sittliche Stärke oder Würde und sittliche Schönheit oder Liebe, beide verknüpft oder getragen durch Religiosität, sind die Endpunkte der gesamten Erziehung; erziehen wir so den Menschen, so erziehen wir ihn für die Zukunft und für jede Zeit.

Von Rousseau hat J. Paul die Wichtigkeit der Körperpflege kennen gelernt; in dieser Hinsicht ist er auch am meisten abhängig von ihm. Die ersten Lebensjahre des Kindes sind die wichtigsten für die Erziehung; haben wir unsere Kinder bis zum sechsten Jahr nicht erzogen, so löschen die bösen Beispiele in ihnen nicht mehr aus. „Das Heil der Erziehung können den verzogenen und verziehenden Staaten und beschäftigten Vätern nur die Mütter bringen; die Erziehung der ersten Hälfte des ersten Lebens-Jahrzehnts ist — schon durch den Körper — in Mutterhand gelegt." Auf den blauen Bergen der dunkeln Kinderzeit, nach welchen wir uns ewig umwenden und hinblicken, stehen die Mütter auch, die uns von da herab das Leben gewiesen, und nur mit der selbigsten Zeit zugleich könnte das wärmste Herz vergessen werden. Heiterkeit oder Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen; ohne Jugendideale keine Erziehung, keine vollendete Charakter, keine menschliche Größe.

Das höchste *Mittel in der Erziehung* ist die Liebe; sie vermag nicht nur alles, sie ist alles. Was heiter und selig macht und erhält, ist bloß Tätigkeit; die gewöhnlichen *Spiele* der Kinder sind — ungleich den unsrigen — nichts als die Äußerungen ernster Tätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern. Das „Spiel bildet alle Kräfte, ohne einer eine siegende Richtung anzuweisen"; der Erzieher soll bei dem Spiel der Kleinen nicht Gesetzgeber, sondern Mitspieler sein, nur mit leiser Hand, allseitig und entwickelnd, neue Spiele herbeizuführen suchen. „Die früheren Spiele sollen der geistigen Entwicklung nachhhelfen, da die körperliche ohnehin riesenhaft schreitet; die späteren aber sollen der geistigen, die durch Schule und Jahre vorläuft, die körperliche nachziehen." Aber kein Spielzeug komme vollendet in die Hände des Kindes, sondern jedes tauge zu einem Arbeitszeuge; deshalb ist auch der Sand für die Kinder ein so angemessenes Spielzeug. Ferner muß das Spielen der Kinder mit Kindern gepflegt werden; „schulet Kinder durch Kinder!" Auf solchem Wege wird im Kinde eine Freudenfülle angezündet, die kein späteres Tränenmeer auslöschen kann; und diese Freude soll auch nicht durch die Zucht geknickt werden, sie geschehe mit Liebe. Konsequenz und Strenge müssen aber stets bei der Liebe sein; „erzieht doch Kinder in den beiden ersten Jahren mit ängstlicher Strenge, so ist euch später die mildeste erspart. Die rechte Strenge ist die der Ruhe und Vernunft, nicht die der Leidenschaft, die das Aufbrausen für Strenge hält. Habt keine Freude am Ge- und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln; zu häufiges Befehlen ist mehr auf die elterlichen Vorteile als auf die kindlichen bedacht. Der freie Wille der Eltern erscheine den Kindern ebenso folgerecht und unaufhaltsam wie die Unabänderlichkeit

der Natur". Je jünger das Kind, desto mehr ist blinder Gehorsam notwendig; „später sagt mit sanfter Stimme Gründe, bloß um durch die schönen Zeichen der Liebe den Gehorsam sanfter herbeizuführen. Nicht große, aber unausbleibliche Strafen sind mächtig und allmächtig"; schöner ist es, wenn Drohung oder Strafe durch milde Mittel ersetzt werden, durch die vertrauenerweckende Persönlichkeit des Erziehers und hauptsächlich durch die Liebe. Am wirksamsten in der sittlichen Erziehung ist aber das Beispiel, denn „Leben zündet sich nur am Leben an; erfüllt nur den Knaben mit liebend ausgemalten Großmenschen der verschiedensten Art, so wird sein angeborenes, wie zu erwerbendes Ideal rege und munter werden". Das Beispiel können uns die Gegenwart, die Geschichte und die Dichtkunst liefern. „Die Geschichte ist die dritte Bibel, denn das Buch der Natur ist die zweite; jede gute Erzählung, so wie gute Dichtung, umgibt sich von selber mit Lehren. Sprache-Lernen ist etwas Höheres als Sprachen-Lernen, und alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmitteln erteilt, fällt doppelt der Muttersprache anheim, welche noch richtiger die Sprachmutter hieße; und jede neue wird durch Verhältnis und Ausgleich mit der ersten verstanden." Sprecht recht viel und recht bestimmt mit den Kindern; laßt sie aber auch so früh wie möglich ihre eigenen Gedanken aufschreiben. „Gift jeder Darstellung ist eine ohne lebendigen Gegenstand und Drang; ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb mehr auf, als ein Buch lesen." „Ehe der Körper des Menschen entwickelt ist, schadet ihm jede künstliche Entwicklung der Seele; philosophische Anstrengung des Verstandes, dichterische der Phantasie zerrütten die junge Kraft selber und andere dazu. Bloß die Entwicklung des Witzes, an die man bei Kindern so selten denkt, ist die unschädlichste — weil er nur in leichten, flüchtigen Anstrengungen arbeitet — die nützlichste — weil er das neue Ideen-Räderwerk immer schneller zu gehen zwingt — weil er durch Erfinden Liebe und Herrschaft über die Ideen gibt — weil fremder und eigner uns in diesen frühen Jahren am meisten mit seinem Glanze entzückt." Man gewöhne also die Kinder daran, die Ähnlichkeiten aus entlegenen Wissenschaften aufzusuchen, so werden sie auch in den Stand gesetzt, selber Ideen zu erfinden. Alles anhäufende Vorlehren naturhistorischer, erdbeschreibender und geschichtlicher Kenntnisse gibt dem Geiste nur Stoffe, nicht Reize und Kräfte; besonders für Mädchen hat solcher Unterricht gar keinen bildenden Wert. Kenntnisse haben nur Wert, wenn sie durch eigene Geistestätigkeit zu neuen Ideen verwendet werden; neue Ideen aus gegebenen zu schaffen, ist das Abzeichen des Menschen. „Wie ist das Kind in die neue Welt der Religion hineinzuführen?" Durch Beweise nicht; „nicht durch die Lehrsätze, sondern durch die Geschichten der Bibel keimet lebendige Religion auf; die beste christliche Religionslehre ist das Leben Christi".

J. Pauls Pädagogik bildet kein festgeschlossenes, wissenschaftliches System, kein harmonisches, aus Prinzipien streng abgeleitetes und widerspruchsfreies Ganzes; er hat eben das, was er durch die Erfahrung,

die Lektüre pädagogischer Schriften und durch Nachdenken gewonnen hatte, in dichterischer Freiheit niedergeschrieben, ohne dabei auf systematische Einheit und Vollständigkeit zu sehen. Der Verfasser war sich dieser Mängel auch wohl bewußt; er wußte, daß er nur Bruchstücke, nur ein „Buch von Sentenzen" darbieten könne, dem bei aller Gedankentiefe und Ideenfülle die scharfe Fassung des Einzelnen und die organische Einheit und Verknüpfung des Ganzen abgeht und in dem selbst Widersprechendes ohne kritische Verbindung nebeneinander gestellt ist. Goethe schrieb nach dem Erscheinen der zweiten Auflage (1814): „Eine unglaubliche Reife ist darin zu bewundern; hier erscheinen seine Tugenden ohne die mindeste Ausartung, große, wichtige Umsicht, faßlichen Gang des Vortrags, Reichtum von Gleichnissen und Anspielungen, natürlich, fließend, ungesucht, treffend und gehörig, und das alles in dem gemütlichsten Elemente." Das Ziel, welches J. Paul der Erziehung stellt, ist in seiner allgemeinen Fassung — Freimachung des Idealmenschen — zu unbestimmt und kann mehr mit der Phantasie erfaßt, als klar erkannt werden; doch ist es klar, daß J. Paul die harmonisch entwickelte sittliche Persönlichkeit im Auge hat, deren Hauptmerkmale ihm sittliche Stärke und sittliche Schönheit sind. Dieser Idealmensch steht in einem gewissen Gegensatz zu Rousseaus Naturmenschen; aber er ist anderseits so unbestimmt wie dieser. Der Einfluß der Jakobischen Gefühlsphilosophie ist gerade hier deutlich zu erkennen; die Jugend muß die hohen Gesinnungen, die Ideale fühlen und von ihnen erfüllt sein, dann ist schon alles erreicht; denn nach Jakobi ist das Vermögen der Gefühle das Höchste im Menschen und mit der Vernunft ein und dasselbe. Die Auffassung von der Natur des Kindes, wie wir sie bei J. Paul finden, hat durch die Psychologie der neueren Zeit eine Korrektur erfahren. Der Unterricht als Erziehungsmittel tritt in der Levana sehr zurück; auf diesem Gebiete war J. Paul durch Erfahrung, Studium und Nachdenken am wenigsten zur vollen Klarheit gekommen. Bezüglich der geforderten Pflege des Witzes muß man ernstliche Bedenken aussprechen; der Witz haftet am Äußeren und läßt sich auf das Innere, auf den wahren Zusammenhang der Dinge nicht ein, und ist auch nicht lehrbar. Von einer besonderen Methode des Unterrichts hält J. Paul nicht viel; es kommt ihm mehr auf den Geist der Erziehung, auf das Bestreben, den Idealmenschen freizumachen, an. Trotz dieser Mängel und Unvollkommenheit hat die Levana doch großen Wert durch die zahlreichen wertvollen Gedanken, geistreichen Bemerkungen und trefflichen, auf tiefer Beobachtung der Kindesseele beruhenden Fingerzeige hinsichtlich der Erziehung zum Wahren, Schönen und Guten. Der ethische Idealismus, die strenge sittliche Weltanschauung, welche die Erziehungslehre vertritt, und dadurch die Glückseligkeitslehre und den Rationalismus der Philanthropen bekämpft, kann nicht hoch genug gewertet werden. Im Gegensatz zu der von Rousseau und zum Teil auch von den Philanthropen vertretenen eudämonistischen Lehre, wonach das Kind für sein eigenes Wohl erzogen werden soll, verlangt J. Paul im Einklange mit Pestalozzi eine Erziehung des Kindes für sein Wohl und

zugleich für das der Menschheit; das Kind soll angeleitet werden, sich in das fremde Ich und Leben zu versetzen und zu versenken, und so das eigene Glück in dem der Menschheit zu suchen. Anerkennen muß man die hohe Bedeutung, welche J. Paul nach Pestalozzis Vorgange dem Einfluß der Mutter auf die Erziehung beilegt, desgleichen das Hervorheben der Leibespflege im Anschluß an Rousseau. Die Spiele, welche den Tätigkeitstrieb pflegen und die Arbeitsamkeit vorbereiten, werden richtig gewürdigt; was über sie gesagt wird, verdient noch heute volle Beachtung. Die Abschnitte über Gebieten und Strafen verdienen ebenfalls volle Beachtung; in ihnen tritt J. Paul auch zu Rousseau bezüglich des Gehorsams in Gegensatz, da dieser ihn im Kinde erst infolge eigener Erfahrungen entstehen lassen will, während sich das Kind nach J. Paul dem Gebot der Eltern als einer Notwendigkeit unterwerfen soll. Daß er in der intellektuellen Erziehung für die Pflege der Muttersprache eintritt und die Herrschaft der Fremdsprachen bekämpft, ist mit Rücksicht auf die Verhältnisse seiner Zeit besonders zu schätzen. Was er über die weibliche Bildung sagt, beweist, wie J. Paul mit den Neigungen und Aufgaben derselben genau vertraut war. Ist so die Levana auch kein pädagogisches Werk, das die Erziehung in neue Bahnen leitet und stellt sie sich auch nicht die Aufgabe, ein schon vorhandenes Erziehungssystem zur allgemeinen Geltung zu bringen, so ist sie doch ein Erziehungsbuch, das aus einem warmen, tiefen Dichtergemüt heraus geschrieben und aus einer reichen Erfahrung und glücklicher Beobachtung hervorgegangen ist; ihre Stärke liegt in der liebevollen Beachtung des Kleinen, in der aufmerksamen Behandlung des Geringen, das sie dadurch zur Bedeutung und Wichtigkeit erhebt. Was Pestalozzi für die Erziehung der Kinder der niederen Klassen war, das ist J. Paul für die Erziehung in den höheren Klassen geworden; seine Levana ist ein Buch fürs Haus, für die Familie. Sie hatte sich im ganzen einer guten Aufnahme zu erfreuen; die hervorragendsten Literaturzeitungen und die pädagogische Presse widmeten ihr sehr eingehende Besprechungen. Die Mängel wurden nicht verschwiegen; man vermißte die Vollständigkeit und logische Einheit, die folgerichtige Ableitung der pädagogischen Lehren aus Prinzipien, die streng logische Unterordnung des Einzelnen und die Verknüpfung der Teile zu einem Ganzen. Aber man zollte auch reiches Lob: man rühmte den idealen Schwung, die Fülle origineller Gedanken, die neuen Ansichten und überraschenden Folgerungen und die schöne Darstellungsform. Auch bei den Pädagogen von Fach, den hervorragendsten Erziehungstheoretikern, machte sich ihr Einfluß mehr oder weniger geltend; Schwarz nennt am Schlusse seiner Erziehungslehre unter den bedeutendsten pädagogischen Werken seiner Zeit „vornehmlich die neu erschienene Göttin der Erziehung, die Levana, von unserm geliebten J. P. Fr. Richter, der durch sie mit seinem Witze und tiefem Gemüte des Herrlichen viel gespendet hat". In der zweiten Auflage setzt sich auch J. Paul mit Schwarz auseinander, desgleichen mit Graser und mit Herbart; einen wissenschaftlichen Charakter erhielt sein Buch dadurch aber auch nicht.

J. Paul schließt sich in seinen pädagogischen Anschauungen eng an Herder an; wie Herder schon zur Romantik hinneigt, so auch J. Paul, der zwischen dem Neuhumanismus und der Romantik steht. Er schätzt wie dieser für die gelehrte Bildung die griechische Literatur; „die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme". Mit Herder legt er dabei das größte Gewicht auf die ästhetische Bildung, die Bildung des Schönheitssinnes; das Ziel der Erziehung ist ja für ihn die innere Harmonie von Kraft und Schönheit. Durch seine ganze Erziehungslehre geht die Herdersche Humanität in schönster Form; das Lebenselement seiner Erziehung ist Freudigkeit und Heiterkeit.

10. Als sich gegen das Ende des 18. Jahrhunderts das allgemeine Gefühl von der Unzulänglichkeit des Bestehenden auch auf dem Gebiete des Erziehungs- und Bildungswesens geltend machte, da suchte man auf zwei verschiedenen, in einem gewissen Gegensatz zueinander stehenden Wegen zu Verbesserungen zu gelangen; der eine führte zum Hellenismus, der andere zum Volkstum. Der Neuhumanismus unserer Klassiker suchte beide Wege untereinander zu verbinden; der Idealismus in der Pädagogik setzte diese Bestrebungen fort und führte zur Romantik hinüber, welcher sich ganz besonders die Pflege des Volkstums angelegen sein ließ. Der Idealismus als solcher konnte ja der Pädagogik kaum den Weg zum Volkstum öffnen; denn wie bei Kant schloß auch bei ihm die Apriorität des sittlichen Bewußtseins die Entwicklung desselben aus irgend welchen, an einem Gegenstande (Familie, Vaterland) haftenden Gefühlen aus. Doch zeigt sich bei Hegel im Entwicklungsgedanken das Aufkommen einer neuen Gedankenreihe, die zur Grundlage einer neuen Pädagogik hätte dienen können; in ihr mußte auch das Volkstümliche zu seinem vollen Rechte kommen. Doch hat auch Fichte, der die Pädagogik in die engste Beziehung zu seinem philosophischen Idealismus, besonders zu seiner Ethik brachte, im Geiste Pestalozzis für die neue Zeit eine neue Erziehung gefordert, durch welche ein für die Freiheit des Vaterlandes begeistertes und befähigtes Geschlecht geschaffen werden sollte; das ist sein Hauptverdienst um die Förderung der Pädagogik. Schelling hob besonders das Recht der Erziehung hervor; in direkte Beziehung zur Pädagogik als Wissenschaft und Kunst ist er nicht getreten, aber er hat bei Pädagogen Anregungen zur wissenschaftlichen Erfassung der Pädagogik gegeben. Hegel hat den von Pestalozzi in die Pädagogik gebrachten Entwicklungsgedanken philosophisch begründet; das hatte zur Folge, daß er die individuelle Seite der Erziehung mit der sozialen in Verbindung setzte. Die Pädagogik ist für ihn die Kunst, den Menschen sittlich zu machen; ein sittliches Wesen aber muß einen Platz in der Gesellschaft ausfüllen. Der Entwicklungsgedanke kommt noch kräftiger bei Krause zum Ausdruck; die individuelle wie die soziale Seite der Erziehung werden bei ihm gewürdigt, so daß er die Verbindung zwischen Idealismus und Romantik herstellt.

11. Fichtes ganze Lebensbestrebungen gingen auf Menschenbeglückung durch Menschenveredelung hinaus; er will durch seine Lehre die falschen Ideen der menschlichen Vernunft zerstören, die Gesinnungen läutern und das wahre Ideal der sittlichen Wahrheit in die Menschen pflanzen — das alles geht auf Menschen- und Menschheitserziehung hinaus. Das Amt, für das er als Priester leben und sterben wollte, war das der Erziehung seiner Nation zur inneren Freiheit; sie war nach seiner Ansicht die Vorbedingung einer freien Staatsverfassung. Allerdings hatte ihn die Not zum Hauslehrer gemacht; aber er gewann Interesse an der Erziehungstätigkeit und bekundete dies als akademischer Lehrer und als Schriftsteller, besonders in seinen „Reden an die deutsche Nation" (1808), in welchen er den Plan zu einer Nationalerziehung aufstellt. Im Winter von 1804 auf 1805 hatte Fichte in den Reden „die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" seine Zeit als lebend im bloßen Antriebe des sinnlichen Eigennutzes und der Selbstsucht geschildert; drei Jahre später sah er den Untergang seiner Nation vor Augen, wenn sie nicht durch eine nationale Erziehung von neuem geboren würde. So erweiterte sich bei ihm die individuelle Erziehungslehre zu einer umfassenden Staatspädagogik; „das Rettungsmittel", so rief er aus, „besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst, in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben verloschen ist, zu einem ganz neuen Leben; mit einem Wort, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe." Bis jetzt wissen die Deutschen nichts von ihrem Vaterlande; es fehlt das Selbstbewußtsein des Staates, der gemeinschaftliche Wille, der die staatliche Organisation als Mittel zur Verwirklichung des Ewigen ansieht. Es fehlt dem deutschen Volk das Nationalbewußtsein; es kennt sich selbst nicht, es führt ein unbewußtes Dasein. Das deutsche Volk muß daher zum Bewußtsein seiner selbst kommen; es muß sich selbst erfassen, sich selbst kennen lernen; ein gemeinsamer und seiner selbst wohl bewußter Wille soll alle durchdringen und auf ihre ewige Aufgabe hinweisen. Dazu soll die Nationalerziehung verhelfen; sie soll das deutsche Volk zu einem allgemeinen und nationalen Selbst bilden. Der Gedanke der Nationalerziehung geht also aus Fichtes Wissenschaftslehre hervor; von ihr aus ziehen sich Fäden zu seiner Pädagogik herüber. Allerdings steht Fichtes Philosophie nicht in unmittelbarer Beziehung zur Pädagogik; denn nach ihr können ja äußere Umstände überhaupt nicht auf uns einwirken, weshalb bei dem Zögling nur von einer Kausalität mit sich selbst die Rede sein kann. Dieser Indeterminismus Fichtes führt sogar zu einem Prädeterminismus, zu der Annahme, daß im göttlichen Weltplane einem jeden Individuum eine bestimmte Stelle angewiesen sei und ihm also bei der Geburt Anlage und Bestimmung zugleich gegeben seien; die Bildung, so behauptet Fichte, hängt so sehr von den individuellen Anlagen ab, daß wir daran nichts ändern, sie also nicht nach unserm Willen entwickeln und fortbilden können. Anderseits liegt aber

auch in Fichtes Philosophie eine soziale Richtung, die sich auch auf seine pädagogischen Ansichten ausdehnte; er faßt den Menschen als ein organisches Naturprodukt auf, das dem allgemeinen Bildungstrieb unterworfen ist und dessen natürliche Bildung durch Erziehung im weitesten Sinne, d. h. durch die Einwirkung der Gesellschaft hervorgebracht wird. Fichte hatte Pestalozzis Schriften eingehend studiert; in seiner Unterrichtsweise erkannte er das Vorbild der Erziehung zur Selbständigkeit. Das veranlaßte den Philosophen des transzendentalen Ich, der sonst alles nach ethischen Gesichtspunkten beurteilte, die Erziehung psychologisch zu begründen; sie erschien ihm als eine besonnene und sichere Kunst, einen festen und unfehlbar guten Willen im Menschen zu erzeugen, der ihn in den Dienst des Ganzen, des Volkes stellt.

Der ernste, sittliche Wille ist die Grundwurzel des sittlichen Menschen; er muß in dem Menschen in der Anlage enthalten sein, sonst wäre seine Entwicklung nicht möglich. Die kirchliche Lehre von der Erbsünde, so folgert Fichte, muß falsch sein, denn zur Sittlichkeit erziehen heißt, den sittlichen Grundtrieb zur Geltung bringen, damit er die bewußte und herrschende Triebfeder alles Handelns werde. Das Ewige ist im Menschen und umgibt ihn unaufhörlich; alle Menschen tragen im tiefsten Grunde doch ein Göttliches in sich, das aber meistens nicht bis zur Erscheinung durchdringt.

Die Erziehung soll den Menschen zur Freiheit des Willens erziehen; sie soll die Unentschiedenheit des Willens zwischen Gutem und Bösem vernichten und denselben dauernd an das Gute fesseln. „Einen Menschen erziehen heißt, ihm Gelegenheit geben, sich zum vollkommenen Meister und Selbstherrscher seiner gesamten Kraft zu machen; der völlig und harmonisch ausgebildeten Kraft kann man es überlassen, von welcher Seite her sie sich der Welt und der Praxis in ihr nähern werde." Der Charakter dieser Erziehung, ohne welchen alle Kenntnisse und Fähigkeiten keinen Wert haben, ist der, daß sich der Zögling alle durch eigene Geisteskraft erwerbe; der Erzieher muß sich deshalb an den Willen des Zöglings wenden, muß ihn intensiv zu ergreifen suchen, damit er selbsttätig nach dem Guten strebt. Das ganze Prinzip des Lebens und Bewußtseins ist im Ich enthalten, welches an und für sich ein unendliches Tun, ein Trieb reiner und absoluter Selbsttätigkeit ist. Indem das Ich über seine Schranken außer ihm, die ihm entgegengesetzt sind, reflektiert, so entsteht dadurch die Reihe des Wirklichen, die äußere Welt; es ist diese Tätigkeit des Ich sein theoretisches Vermögen, sein Denken. Reflektiert es dagegen über sich, über sein Verhältnis zum absoluten Ich (Weltgeist), so entsteht in ihm die Reihe dessen, was sein soll, die Reihe des Idealen; es ist diese Tätigkeit des Ich sein praktisches Vermögen, das Wollen. Das alles aber entwickelt sich erst im Menschen; es wird ihm erst allmählich bewußt. Am ersten wird sich der Mensch des Naturtriebes bewußt, nach dessen Anforderung er handelt, und zwar mit formaler Freiheit, aber ohne Bewußtsein dieser seiner Freiheit; das Individuum will nicht selbst, noch

produziert, bestimmt und richtet es selbsttätig seine Vorstellungen, es folgt seinem blinden Zwange. Die Gesellschaft, worin der Mensch lebt, veranlaßt ihn nun, über seinen Zustand zu reflektieren; er reißt sich infolgedessen vom Naturtriebe los und stellt sich unabhängig vor ihn hin, bekommt sich gänzlich in seine Gewalt, kann wählen zwischen mehreren Arten der Befriedigung des Naturtriebes und bildet sich eine Maxime. Da nun auf diesem Standpunkte der Entwicklung des Menschen eben nur der Naturtrieb in seinem Bewußtsein vorkommt, dieser aber lediglich auf Genuß und Lust ausgeht, so kann seine Maxime keine andere sein als die: zu wählen, was die größte Lust verspricht, also die Maxime der eigenen Glückseligkeit. Es bedarf nun für den Menschen bloß eines Entschlusses, um sich über diesen Zustand hinaus auf einen höheren Standpunkt zu erheben, denn er besitzt ja absolute Freiheit; es hängt schlechthin von seiner Freiheit ab, sich einen andern Charakter zu bilden, wenn sein gegenwärtiger nichts taugt. Aber der Mensch wird erst durch die Erziehung im weitesten Sinne, d. h. durch die Einwirkung der Gesellschaft überhaupt auf ihn, für die Möglichkeit des Gebrauchs seiner Freiheit gebildet, erst durch sie wird der Trieb nach Selbständigkeit geweckt; der Gebrauch selbst allerdings muß vom Menschen ausgehen, kein äußerer Umstand kann eine Kausalität auf die Freiheit ausüben, denn sie ist absolut. Der höchste Standpunkt, der rein sittliche, tritt erst dann ein, wenn der Mensch durch eine neue Reflexion die Regellosigkeit jenes Triebs nach Selbständigkeit beschränkt, diesen selbst in ein Gesetz, und zwar in ein Gesetz bedingter Kausalität verwandelt; seine Maxime heißt nun: schlechthin nach der Pflicht handeln, darum, weil die Pflicht es fordert. Moralisch ist nur dasjenige, was aus eigenem freien Entschlusse, ohne den mindesten äußeren Beweggrund geschieht; also scheint es unmöglich, daß Moralität mitgeteilt und daß hierbei die geringste Hilfe von außen einem Menschen durch einen andern geleistet werden kann. Man kann also auch nicht durch Zwangsmittel, durch Ankündigung von Belohnung oder Strafe die Menschen zur Tugend bringen; ebensowenig läßt sich die Moralität durch theoretische Überzeugung erzwingen, da diese selbst sich nicht erzwingen läßt. „Eine positive moralische Erziehung, d. h. eine solche, die sich den Zweck setze und ihn ausdrücklich ausspreche, den Zögling zur Tugend zu bilden, gibt es nicht." Hieraus folgt, daß man, wenn Erweckung und Beförderung der Moralität soll möglich sein, in dem Menschen das Prinzip des Guten als schon vorhanden, voraussetzen muß, an welches die Bildung zur Tugend anknüpfen kann. Die Erziehung kann weiter nichts, als auffordern, anregen zur eigenen Selbsttätigkeit; wer, wenn dies geschieht, auch dann noch nicht seine eigene Freiheit gebraucht, dem ist nicht zu helfen. Der Begriff des Menschen ist nicht der Begriff eines Einzelnen, sondern einer Gattung; der Mensch wird nur unter Menschen ein Mensch. Denn das Individuum kann seinen eigenen Zweck nur im Zusammenhang aller anderen vermittelst desselben Zweckes denken; nicht der Einzelne ist Endzweck, sondern alle sind es. Trotzdem nun in das Innere des Menschen

von außen her nichts einfließen kann, muß zugestanden werden, daß jedes Individuum zum Menschen erst zu erziehen ist; alle Glieder eines Volkes aber müssen eine gleiche Erziehung erhalten. Ein Volk ist aber nicht eine Anzahl Menschen, die innerhalb gewisser Landesgrenzen leben und durch Gewalt oder Gesetze zu einem Ganzen äußerlich verbunden sind, sondern eine Gesamtheit von Menschen, die ein gemeinsames Leben führen, in denen also „ein Geist" herrscht, der das gleiche Ziel verfolgt und dasselbe sittliche Bewußtsein hat. Das deutsche Volk besitzt diese Eigenschaften zum Teil, denn es hat eine nationale Sprache, die aus der deutschen Geistes- und Gemütsart entsprungen und nicht von außen eingepflanzt ist; in ihr aber erschließen sich die Gedanken, Gefühle und Strebungen, in ihr wird die gesamte Menschenmenge, welche sie spricht, zu einer geistigen Gemeinschaft. Von einer Erziehung des Volkes kann nur die Rede sein, wenn die in demselben liegende Eigentümlichkeit zu vollständig ungehinderter Entfaltung kommt; das Volksbewußtsein muß erzeugt werden. Die Erziehung ist die besonnene und sichere Kunst, den ganzen Menschen zu bilden, den Zögling zum vollkommenen Meister und Selbstbeherrscher seiner ganzen Kraft zu machen; sie hat den Menschen ohne Rücksicht auf äußere Zwecke an sich zu bilden, ihn aus dem tierähnlichen Dasein, in dem er völlig von der Sinnlichkeit und der Selbstsucht beherrscht wird, zum menschlichen Leben in der menschlichen Gesellschaft und zum sittlichen Leben in und mit derselben zu erziehen.

In dieser Erziehung sind alle im Menschen schlummernden Kräfte des Leibes und der Seele zu wecken und zur naturgemäßen Entfaltung zu bringen. Sie hat mit der Erkenntnisbildung zu beginnen, denn diese führt zur Reflexion. Die Grundbedingung aller Bildung aber ist die Selbsttätigkeit des Zöglings; ihre Anregung ist daher die Hauptkunst des Erziehers. „Der innere Geist und Charakter der intellektuellen Erziehung, ohne welche alle äußerlichen Fertigkeiten und Kenntnisse keinen Wert haben, ist der, daß der Zögling in der Tat und stets selbst arbeite, alles durch eigene Geisteskraft sich erwerbe, keineswegs aber mechanisch nur etwas erwerbe." Das Quantum des Wissens, am allerwenigsten aber eines bloß gedächtnismäßig aufgefaßten und mechanisch auswendig gelernten Wissensstoffes, macht demnach nicht das Wesen der Bildung aus; der selbsttätige Erwerb ist vielmehr die Haupteigenschaft der Bildung. Der sicherste Weg zur Erweckung und Bildung der Selbsttätigkeit bei der Erkenntnisbildung ist die methodische Bildung der Anschauung; das Grundelement der Anschauung aber ist das Bewußtsein der Eindrücke auf uns, unsere Empfindung, daher muß die Erkenntnisbildung mit einem ABC der Empfindung beginnen. Das in der Empfindung klar Erfaßte soll nun das Kind aussprechen; denn das Reden hebt den Menschen aus der Verworrenheit und Dunkelheit zur Bestimmtheit und Klarheit. „Die Anführung des Zöglings, zuerst seine Empfindungen, sodann seine Anschauungen sich klar zu machen, mit welcher eine folgemäßige Kraftbildung seines Körpers Hand in Hand gehen muß, ist der erste Hauptteil der

neuen deutschen Nationalerziehung." Die Künste des Lesens und Schreibens können erst am völligen Schluß der Erziehung und als das letzte Geschenk derselben, dem Zögling mit auf den Weg gegeben werden. Nach der Empfindung kommt für unsere Selbsttätigkeit das Auffassen räumlicher Dinge, Gestalten und Figuren; der Zögling lerne dieselben in sich nachbilden, mit Hilfe der Einbildungskraft sie wieder erzeugen und in der Konstruktion sicher darstellen. Ist so der Gegenstand der Anschauung klar erkannt, dann kann der Name des Gegenstandes genannt werden, eher nicht. Die Erkenntnisbildung soll aber durch die Klarheit des Denkens zur Reinheit des Willens führen; mit den durch Selbsttätigkeit erzeugten Erkenntnissen ist ein unendliches Wohlgefallen am Erkannten und damit ein Streben verbunden, dasselbe ins Leben und Handeln wirksam einzuführen. „Es muß niemals das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenstand es zugleich werde", und niemals die Liebe ohne die Erkenntnis. „Die Anregung und Entwicklung dieser Liebe knüpft sich an den folgegemäßen Lehrgang am Faden der Empfindung und der Anschauung von selbst und kommt ohne allen unsern Vorsatz oder Zutun. Das Kind hat einen natürlichen Trieb nach Klarheit und Ordnung; dieser wird in jenem Lehrgang immer befriedigt und erfüllt so das Kind mit Freude und Lust." Sittlichkeit ist aber schlechterdings nicht möglich, wenn nicht im Zögling ein Bild des Lebens, wie es sich immer vollkommener gestalten soll, erzeugt wird. Das Bild von dem zu erstrebenden idealen Zustande des Lebens soll aber dem Zöglinge nicht fertig mitgeteilt werden, sondern er muß es selbsttätig in sich zu erzeugen vermögen, denn nur mit der Fähigkeit der selbständigen Erzeugung dieses Idealbildes ist der unstillbare Drang nach Realisierung desselben verbunden. Die klare Erkenntnis befähigt den Zögling zum selbsttätigen Entwerfen seiner Idealbilder und prüft, ob sie richtig und zur gehörigen Klarheit und Lebendigkeit gesteigert sind; weiter aber vermag sie nichts, sie zeigt wohl den Weg zur Sittlichkeit, vermag aber nicht, in das unmittelbare Gebiet derselben einzuführen. „Eigentlich und unmittelbar geht die neue Erziehung nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistestätigkeit; die Erkenntnis ergibt sich nur nebenbei und als nicht ausbleibende Folge."

Da das ursprünglichste Selbstbewußtsein des Menschen, „die innigste Wurzel des Ich", der Wille ist, so gipfelt die *sittliche Erziehung* in der Hervorbringung eines festen, beharrlichen, mit Notwendigkeit sich vollziehenden sittlichen Willens; das Wesen und die Aufgabe desselben besteht in der unbedingten Subordination des Naturtriebes unter das höhere Gesetz des Ich, die Vernunft oder den Willen Gottes. Quelle und Ausgangspunkt der sittlichen Erziehung sind in dem, dem Kinde innewohnenden Triebe nach Achtung, der auf das Sittliche gerichtet ist, zu suchen. Dieser Trieb richtet sich zunächst auf Achtung bei den Eltern, die das Kind als Ideale der Sittlichkeit ansieht. „Die ganze Form und Kraft des Lebens besteht aber in der Liebe und entsteht aus der

Liebe." Die Liebe für das Gute erscheint als Wohlgefallen an dem Guten, welches zur Darstellung desselben treibt; der gute Wille des Zöglings muß also auf diesem Wohlgefallen ruhen, und die Erzeugung desselben ist der nächste Zweck der sittlichen Erziehung. Dieses Wohlgefallen ist aber untrennbar geknüpft an die selbständige Erzeugung jener Idealbilder, als Vorbilder für die sittliche Gestaltung der Wirklichkeit; aber nur durch Taten, durch Umsetzen der Idealbilder in die Wirklichkeit wird die Sittlichkeit zur unumschränkten Beherrscherin seines Wesens und seines Lebens. Dabei ist vor allen Dingen nötig, daß die selbstsüchtigen Triebe unter den Begriff des Ganzen untergeordnet werden; dieses Ganze aber ist der sittliche Gesamtzweck der Menschheit. Und dieser Gesamtzweck läßt sich nur in sittlicher Gemeinschaft verwirklichen; daher ist es vor allen Dingen nötig, daß alle Zöglinge der neuen Erziehung ein pädagogisch geordnetes Gemeinwesen, einen Erziehungsstaat bilden, in welchen sie den Gesetzen der Vernunft gehorchen, als Glieder eines Ganzen sich fühlen lernen, für den menschlichen Gesamtzweck arbeiten und zur Erfüllung ihrer Pflichten als einstige Glieder der Gesellschaft und der Menschheit tüchtig gemacht werden. Der Mensch muß aber aus eigenem freien Willen, ohne von außen her durch Belehrung oder Strafe sich bestimmen zu lassen, dem Guten sich zuwenden und es um seiner selbst willen tun; so lange das noch nicht erreicht ist, kann man ihn noch nicht erzogen nennen. Und zwar muß dieser Wille in ihm so stark geworden sein, daß er niemals schwanken kann, daß es ihm unmöglich wird, anders zu handeln, als er handelt, daß sein Wollen ihm zur anderen Natur geworden ist und daß er muß, weil er will.

Eine Bildung, die des Zöglings ganzes Wesen umfassen will, muß denselben auch anleiten, in den Gedanken mit gleicher Selbsttätigkeit ein Bild der übersinnlichen Weltordnung zu entwerfen; das ist die Aufgabe der religiösen Erziehung. Sie muß die religiöse Einsicht erwecken und beleben, was durch Anleitung des Zöglings zum selbsttätigen Entwerfen idealer Bilder jener sittlichen Weltordnung geschieht. Zur Erfüllung der höchsten Anforderungen, die an den Menschen gestellt werden, genügt die bloße Sittlichkeit nicht, die Religion allein lehrt die Ergebung in ein höchstes und unbekanntes Gesetz; sie verleiht die Kraft, in der Wirklichkeit trotz der klaren Einsicht in die Unverbesserlichkeit des Zeitalters unabläßig fortzuarbeiten an der Entwicklung des Menschengeschlechts nach der Vollkommenheit hin.

Vollendet wird diese Erziehung durch die wirtschaftliche Erziehung oder die Erziehung zur Arbeit; es muß jeder arbeiten lernen, denn die Ehre verlangt, daß der Lebensunterhalt jedes Einzelnen Ergebnis der eigenen Arbeit ist. Jeder Erziehungsstaat muß deshalb auch eine Arbeitsgemeinschaft sein, und der Grundsatz der Selbsttätigkeit muß auch im Zentrum der Arbeit stehen; alle Gegenstände des praktischen Gebrauchs sollen so viel als möglich selbst erzeugt und verfertigt sein, wodurch zugleich eine gewisse Selbständigkeit der Arbeitsgemeinschaft er-

reicht wird. Die Arbeitsfähigkeit des Zöglings bedingt Arbeitslust, und mit Erzeugung dieser ist ein weiterer Schritt auf dem Wege der sittlichen Erziehung getan, da ja die Ehrenhaftigkeit des Charakters vorzüglich durch Arbeitsfähigkeit und Freudigkeit an der Arbeit gestützt wird. Auch hier kommt aber alles auf eine planvolle Leitung und stufenmäßige Entwicklung, auf ein genaues Ineinandergreifen von leiblicher und geistiger Ausbildung an; dies hat das ABC der Kunst zu besorgen.

Die technische Ausbildung setzt voraus, daß auch die körperliche Erziehung nicht vernachlässigt wird; auch sie muß systematisch nach einem wohlüberlegten Plane vollzogen werden. Denn es gilt auch hier nach sicheren festen Regeln vorzugehen, um zu festen und sicheren Resultaten zu gelangen.

Naturgemäß ist die Erziehung erst Sache der Eltern; wo das Verhältnis zwischen Eltern und Kind ein richtiges ist, da wird zwischen beiden ein Gemeinschaftsleben stattfinden. In demselben üben die Eltern auf das Kind einen erziehenden Einfluß aus (Zucht), der in der Beobachtung des richtigen Verhältnisses zwischen der Begünstigung der Freiheit und der Erhaltung des Kindes besteht. Auch die Erziehung zur Moralität haben die Eltern zu besorgen; dazu gehört zunächst die Ausbildung der Kräfte des Kindes, damit es ein gutes Werkzeug zur Beförderung des Vernunftzweckes sein könne (Geschicklichkeit); sodann muß der Freiheit des Zöglings eine sittliche Richtung gegeben werden, wobei der Zwang nicht auszuschließen, aber freier Gehorsam zu erzielen ist. Dieser letztere besteht darin, daß das Kind freiwillig tut und läßt, was von den Eltern befohlen und verboten ist, bloß weil es diese befohlen oder verboten haben; er gründet sich also nicht auf die besondere Einsicht von der Güte der Befehle oder Verbote, sondern auf den kindlichen Glauben an die höhere Weisheit und Güte der Eltern. Dieser Glaube ist das einzige Mittel, wodurch die Eltern unmittelbar eine moralische Gesinnung im Kinde hervorbringen können; man hüte sich, bei dem Kinde alles durch Vernunftgründe erzwingen zu wollen, denn auch der Erwachsene handelt mehr aus Neigung denn aus Vernunftgründen.

Aber die Erziehung im elterlichen Hause ist bei den arbeitenden Klassen unmöglich; „der Druck, die Angst um das tägliche Auskommen, die kleinliche Genauigkeit und Gewinnsucht, die sich hier zufügt, würden die Kinder notwendig anstecken, herabziehen und sie verhindern, einen freien Aufflug in die Welt des Gedankens zu nehmen. Soll eine gänzliche Umbildung mit der Menschheit vorgenommen werden, so muß sie einmal ganz losgerissen werden von sich selber und ein trennender Einschnitt gemacht werden in ihr hergebrachtes Fortleben; erst nachdem ein Geschlecht durch die neue Erziehung hindurchgegangen sein wird, wird sich beratschlagen lassen, welchen Teil von der Nationalerziehung man dem Hause überlassen wolle." Aber auch die Beförderung des Vernunftzweckes, d. h. die Konstituierung einer Gemeinde vernünftiger Wesen verlangt eine gemeinschaftliche Erziehung der Jugend in öffent-

lichen Lehranstalten; es müssen alle Menschen, und zwar Knaben und Mädchen gemeinsam, bis zur Entwicklung und zur Reife der Menschheit überhaupt in ihnen auf die gleiche Weise erzogen werden und sich erziehen, und dann erst soll das Individuum seinen Beruf wählen. „Die Gegenstände des Unterrichts sind für beide Geschlechter gleich; der in den Arbeiten stattfindende Unterschied kann auch bei Gemeinschaftlichkeit der übrigen Erziehung leicht beobachtet werden." Da die Zöglinge in und mit der Entwicklung der freien Tätigkeit des Geistes sich frei das Bild einer sittlichen Ordnung des vorhandenen Lebens entwerfen, es mit Liebe umfassen und getrieben werden, es durch ihr Leben wirklich darzustellen, so ist es nötig, daß sie untereinander selbst in Gemeinschaft leben. Das geschieht am besten in einem von den Erwachsenen abgesonderten Gemeinschaftsleben, „das seine in der Natur der Dinge begründete und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung hat". Das Bild dieser wirklichen Gesellschaftsordnung wird dem Zögling anschaulich sein, denn er lebt ja darin; er muß sie aber auch als notwendig einsehen lernen, der Einzelne muß sich in das Ganze fügen und für dasselbe leben. In dieser Erziehung sollen die Gegensätze möglichst zurückgedrängt, allen gleiche Rechte verliehen werden; alle Bürger müssen durch diese allgemeine Erziehung hindurchgehen und dieselben Begriffe über Sittlichkeit und Recht empfangen. Bei den arbeitenden Klassen soll dann noch die Ausbildung in den technischen Fertigkeiten hinzukommen; bei den gelehrten Klassen müssen mehr theoretische Kenntnisse erworben werden. Diese allgemeine und öffentliche Erziehung muß eine Nationalangelegenheit und somit eine Staatsangelegenheit sein; der Staat muß sich mit all seinen Zwangsmitteln als Erziehungsinstitut betrachten und zu diesem Zweck öffentliche Erziehungsanstalten errichten. Die Kirche hat gezeigt, daß sie diese Aufgabe nicht erfüllen kann; da sie von der falschen Voraussetzung der angeborenen Sündhaftigkeit ausgeht, so vermag sie nicht die Liebe und das Wohlgefallen an dem Guten zu erwecken und dem Willen die beharrliche Richtung auf dasselbe zu geben.

Ein System der Pädagogik hat Fichte ebensowenig hinterlassen wie Kant; er hat aber der Pädagogik in seiner Philosophie ideale Ziele gesteckt und in seinen „Reden an die deutsche Nation" dem pädagogischen Leben und Streben neue Anregungen gegeben; er hat mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die Erziehung eine methodische Entwicklung des menschlichen Geistes ist und eine klare Erkenntnis der Faktoren desselben voraussetzt. Daher muß, so folgt daraus, die Philosophie der Pädagogik die Grundlage bieten; aus ihr müssen das Seinsollende und die Richtlinien zur Realisierung desselben bestimmt werden. Für ihn ergaben sich drei Unterschiede zwischen der alten Erziehung, die wesentlich Erkenntnis durch Gedächtnisaneignung erzielen wollte, und der neuen; die neue Erziehung dagegen geht unmittelbar auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistestätigkeit hinaus, wobei sich die Erkenntnis von selbst ergibt. In der neuen Erziehung lernt der Zögling nicht aus sinnlichem Antrieb, sondern aus

Liebe zur Tätigkeit als solcher; dadurch bereitet sie auch zur Sittlichkeit vor, da die Selbstsucht ausgerottet wird. Endlich fußt die neue Erziehung auf dem Satze, daß der Mensch ein Wohlgefallen am Guten hat, während er nach der alten Erziehung ein Sünder ist. Einen nachhaltigen Einfluß haben seine pädagogischen Lehren in ihrem philosophischen Gewande auf die Gestaltung der wissenschaftlichen Pädagogik nicht ausgeübt; Harb schrieb: „Über Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungswissenschaft" (1800) und Johannsen über „Bedürfnis einer Wissenschaft der Pädagogik" (1803). Ein besonderes Verdienst Fichtes ist es, daß er die Pflege der nationalen Eigenart, wie sie sich in Sprache, Dichtung und Religion bemerkbar macht, bei der neuen Erziehung in den Vordergrund gestellt hat; er will dadurch eine Wiedergeburt des deutschen Volkes erzielen. Denn nach Fichte ist die Erziehung zur Deutschheit auch Erziehung zur Sittlichkeit; wahrhaft deutsch sein heißt für ihn frei und sittlich sein. Seither hatte man den vollkommenen Menschen gesucht und gefunden bei den Hellenen; Fichte stellte nun den Deutschen als den zur sittlichen Vollendung fähigen Menschen hin und zeigte dem deutschen Volke die von in der eigenen Natur zu erstrebenden und erreichbaren Ideale. Den Gedanken der Nationalerziehung hat Fichte in seiner ganzen Tiefe, allerdings auch einseitig erfaßt; die Rechte und Pflichten der Eltern werden durch die von ihm geforderte öffentliche Erziehung zu sehr beschränkt, und dadurch gerade die sittliche Erziehung geschädigt. Die Erziehung zur Selbsttätigkeit, die Bildung eines festen und starken Willens war für Fichte die Hauptsache; der Erwerbung von für das Leben wertvollen Kenntnissen und Fertigkeiten legte er keinen Wert bei. Deshalb tritt auch die Didaktik in seiner Pädagogik zurück; dem theoretischen Unterricht bleibt bei Fichte nur die Aufgabe, dem Trieb der Selbsttätigkeit Gelegenheit und Stoff zur Übung zu geben. Der Einfluß von Fichtes pädagogischen Anschauungen auf die Zeitgenossen beruht hauptsächlich in dem idealen Schwung derselben; ganz besonders kam diese Wirkung deutlich bei den „Reden" zum Ausdruck. Daß der Gedanke eines nationalen Bildungswesen, der auch bei Herder auftritt, so wenig Verständnis in dieser Zeit fand, und der Klassizismus bei der Neugestaltung des Bildungswesens wieder den Sieg davontrug, das lag an dem Mangel eines politisch berechtigten Bürgertums, das der Träger der volkstümlichen Bildung sein konnte. Auch fehlte es zu Fichtes Zeit an allen Vorarbeiten zur Ausgestaltung eines nationalen Bildungswesens; es gab keine deutsche Geschichtschreibung, keine deutsche Landeskunde, und die deutsche Dichtung war erst in dem Aufblühen begriffen.

Neben Montaigne hat besonders Rousseau auf Fichtes pädagogische Anschauungen gewirkt; später hat sich Fichte für Pestalozzi begeistert, den er 1793 persönlich kennen gelernt hatte. 1807 schrieb er an seine Gattin: „Kannst du Pestalozzis ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' bekommen, so lies es ja; ich studiere jetzt das Erziehungssystem dieses

Mannes und finde darin das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit, sowie auch das einzige Mittel, dieselbe zum Verstehen der ‚Wissenschaftslehre' tauglich zu machen." In den „Reden" merkt man deutlich den Einfluß Pestalozzis; er hat natürlich Pestalozzis pädagogische Forderungen vom Standpunkte seiner Philosophie erfaßt. Er wolle, so betont Fichte, in der Form dasselbe, was Pestalozzi wolle, nämlich an die Stelle der Willkür eine feste und sicher berechnete Kunst der Erziehung setzen; er will auch mit Pestalozzi die freie Geistestätigkeit anregen, dabei aber nicht wie dieser von der Anschauung, sondern von der Empfindung ausgehen. Fichte fordert daher das ABC der Empfindung als Vorstufe zum ABC der Anschauung; er bekämpft die zu starke Betonung von Wort und Schall als Bildungsmittel und die Ansicht, als sei die Sprache ein Mittel, die Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben. Er weist darauf hin, daß das Wort der Deutlichkeit und Bestimmtheit der Erkenntnis durchaus nichts hinzufügt, sondern dieselbe bloß in den völlig verschiedenen Kreis der Mittelbarkeit für andere erhebt; aber Pestalozzi ist gar nicht der Meinung, daß das Wort zur anschaulichen Erkenntnis in materieller Hinsicht etwas hinzufügen könne. „Es können", sagt Fichte weiter, „durch das Wort mir wohl die Erkenntnisse anderer mitgeteilt werden, aber sie werden für mich nur dann zu wirklichen Erkenntnissen, wenn sie bei mir den sinnlichen Anschauungshintergrund, die Elemente der Anschauung, vorfinden; sonst ist das Wort wohl für mich ein Mittel, um zu sehen, wie sich die Welt im Geiste des andern spiegelt. Das Wort kann niemals eine elementare Erkenntnisquelle für die realistischen Gebiete sein; wenn nun Pestalozzi die Realien der Sprache gewaltsam unterschiebt, so widerspricht er damit seinem eigenen Prinzip, daß eine jede Erkenntnis auf eigene, unmittelbare Anschauung sich gründen und auf sie müsse zurückgeführt werden können. Ein Verfahren, wie das von ihm eingeschlagene, müßte eben zu jenem Verbalrealismus führen, den seit Baco von Verulam alle hervorragenden Pädagogen bekämpft hatten; Pestalozzi kannte Rousseaus Emil genau, und man möchte wohl fragen, warum er die seinen eigenen Grundsätzen (unmittelbare eigene Anschauung — vom Nahen zum Fernen) völlig entsprechende Art, wie der Genfer Philosoph den realistischen Unterricht haben will, so ganz unbeachtet ließ." Pestalozzi hat aber nie den Gedanken gehabt, „die Realien der Sprache unterzuordnen"; Pestalozzis Sprachunterricht hatte eine völlig selbständige Bedeutung. Er war allerdings der Ansicht, daß „das letzte Ziel der Sprache" sei, von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen; er meinte damit, daß die Sprache gegenüber Form und Zahl die besondere Bedeutung habe, diese Elemente der Anschauung bestimmt zu machen, d. h. zum bestimmten Bewußtsein zu bringen. Fichte eifert gegen das „Buch der Mütter", das er ebenso einseitig auffaßt, wie die anderen Gegner des Buches; denn auch er übersieht, daß Pestalozzi in diesem Buche nur zeigen wollte, wie ein Ding gründlich und genau zu betrachten sei. Fichte wendet sich gegen die Überschätzung

des Lesens und Schreibens, da sie dem Kinde statt der unmittelbaren Anschauung das bloße Zeichen bieten; „nicht durch Sprachzeichen und auswendig gelernte Worte ist das Kind zu bilden, sondern durch das Reden selbst und durch das Bedürfnis und die Fähigkeiten, sich über seine Bedürfnisse, Gefühle u. s. w. anderen gegenüber auszusprechen"; Fichte übersieht auch hier, daß Pestalozzi durch seine Übungen mit Laut und Wort nur die Sprachorgane des Kindes behufs des Fähigmachens zum Reden bilden will. Er vermochte mit seinem Idealismus nicht den realen Boden, den die pestalozzische Pädagogik in der Anschauung als dem Fundamente aller Erkenntnis bot, zu erfassen; er mußte also vom innersten Kern des Ich, von der Empfindung, ausgehen und von dort aus zur Welt des Denkens, welche für die allein und wirklich bestehende Welt ist, fortschreiten. Pestalozzis Anschauung faßte Fichte nur als ein Entwerfen freier Phantasiebilder auf; das war natürlich eine falsche Auffassung, die sich aber aus Fichtes Philosophie erklären läßt. Die Selbsttätigkeit ist bei Fichte das Grundgesetz der geistigen Natur des Menschen; die Notwendigkeit der Selbsttätigkeit hat er tiefer erfaßt und begründet als Rousseau und Pestalozzi.

12. Daß Hegel sich auch mit pädagogischen Fragen beschäftigt hat, läßt sich einerseits aus seiner Stellung als Philosoph, als welcher er die Pädagogik als Wissenschaft ins Auge zu fassen hatte, anderseits aus seiner Tätigkeit als Hauslehrer, als Rektor des Gymnasiums in Nürnberg und als Universitätslehrer erklären; seinen Vorsatz, die Pädagogik systematisch zu behandeln, hat er jedoch nicht ausgeführt, sondern sich nur gelegentlich über Fragen des Erziehungswesens geäußert. Weder Rousseau noch Pestalozzi haben auf Hegel einen Einfluß ausgeübt; er weiß ihre Bedeutung zu würdigen, er kennt aber auch ihre Mängel und Fehler. Von den Anhängern der Hegelschen Philosophie haben sich mit der Pädagogik, außer Rosenkranz, nach Pölitz („Erziehungswissenschaft in dem Zweck der Menschheit und des Staates"), Deinhardt, Kapp, Thaulow und Anhalt befaßt; während Deinhardt, Kapp und Thaulow die Gymnasialpädagogik behandeln, bespricht Anholt „die Volksschule und ihre Nebenanstalten". „Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht" hat Thaulow aus Hegels Schriften gesammelt, systematisch geordnet und herausgegeben (1853).

Ausgangspunkt für die Erziehung muß die Naturanlage des Kindes sein; sie soll durch die Erziehung entwickelt und aus dem natürlichen (sinnlichen) in einen geistigen Zustand übergeführt werden, damit der Mensch zur Freiheit gelangt. Wie das Ziel der Geschichte die Freiheit oder Sittlichkeit ist, so soll auch die Pädagogik oder „die Kunst, den Menschen sittlich zu machen", diesem Ziele zustreben; sie soll dem Geistigen im Menschen zur Herrschaft verhelfen. Von Natur ist das Kind weder gut noch böse, denn es hat weder vom Guten noch vom Bösen eine Erkenntnis; aber bald tut sich der Eigenwille hervor und führt zum Bösen, wenn ihm die Erziehung nicht Einhalt gebietet. „Eine

gute Erziehung ist das beste und sicherste Gut, das die Eltern ihren Kindern verschaffen und hinterlassen können, und in der Staatsverwaltung sind zwei Zweige, für deren gute Einrichtung die Völker am erkenntlichsten zu sein pflegen, gute Gerechtigkeitspflege und gute Erziehungsanstalten." Da Seele und Leib nur zwei Seiten eines und desselben Wesens, des Absoluten, sind, so muß die Erziehung den Menschen immer als Ganzes ins Auge fassen; das Kind muß aus der Form der Möglichkeit eines sittlichen Individuums herausgebracht und an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränket und zum allgemeinen Geist übergeführt werden. Wenn also auch das individuelle Element die unveräußerliche Naturgrundlage und somit der Ausgangspunkt für die Erziehung ist, so muß doch in der Entwicklung das individuelle Element in den von der Allgemeinheit der Gedanken getragenen Lebensformen, der Wissenschaft, der Sittlichkeit und des Staates, zurücktreten und in diesen letzteren ihre wahre Bestimmung erhalten. „Der Geist muß zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden; diese Umgestaltung der Seele, nur dies heißt Erziehung." Hegel bezeichnet also die Besonderheit des Individuums, den Eigenwillen, die Individualität, als Absonderlichkeit und setzt ihr den allgemeinen Willen in der Wissenschaft, der allgemeinen Sittlichkeit und dem Staate als das Berechtigte und zu Erstrebende gegenüber; da für Hegel der Staat der Repräsentant der vernünftigen Allgemeinheit ist, so ist das Leben im Dienste des Staatswohls auch das höchste Ziel der Erziehung. Um dahin zu gelangen, muß der Körper gepflegt, der Eigenwille beschränkt und die natürliche Unwissenheit durch den Unterricht beseitigt werden. — Die *Pflege* geht darauf hinaus, den Leib gesund und stark zu erhalten, damit er das Instrument der Seele sei; die Bemächtigung der Leiblichkeit bildet die Bedingung des Freiwerdens der Seele. — Die *Zucht* legt dem Eigenwillen vielerlei Einschränkungen auf, damit der Allgemeinwille zur Geltung kommt; die Kinder müssen gehorchen, damit die Abhängigkeit von sinnlichen Neigungen und Begierden aufgehoben und der Mensch frei werde. Der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit, denn durch ihn läßt der unfertige Wille den von außen kommenden vernünftigen Willen in sich gelten und macht diesen nach und nach zu dem seinigen; die beste Erziehung der Kinder ist das gute Beispiel, das sie täglich um sich sehen. — Der *Unterricht* hat es mit dem Erkennen, mit der Wissenschaft zu tun; „die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit sowohl als dem natürlichen Irrtum geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugnis des Geistes erfolgten Glauben der objektiven Wahrheit des Inhaltes. Der Mensch ist, was er als Mensch sein soll, erst durch Bildung"; die Bildung in ihrer absoluten Bestimmung ist die Befreiung von der Begierde und die Erhebung zur Sittlichkeit. „Zur Bildung gehört ein Urteil über die Verhältnisse und Gegenstände der Wirklichkeit; dazu ist erforderlich, daß man wisse, worauf es ankommt, was die Natur

und der Zweck einer Sache und der Verhältnisse zueinander sind. Diese Gesichtspunkte sind nicht unmittelbar durch die Anschauung gegeben, sondern durch die Beschäftigung mit der Sache, durch das Nachdenken über ihren Zweck und Wesen und über die Mittel, wieweit dieselben reichen oder nicht." Alles Erkennen entwickelt sich aus dem inneren Geist selbst heraus, daher muß vom bloßen Auffassen und Empfangen zu selbsttätiger Beschäftigung fortgeschritten werden; die Anschauung ist nur der Beginn des Erkennens, sie erfaßt es noch mit dem Beiwesen des Äußerlichen und Zufälligen behaftet. „Die Sprache ist das luftige Element, dies sinnlich Unsinnliche, durch dessen sich erweiternde Kenntnis der Geist des Kindes immer mehr über das Sinnliche, Einzelne zum Allgemeinen, zum Denken erhoben wird." Deshalb beginnt auch der Unterricht vernünftigerweise mit dem Abstraktesten, das vom kindlichen Geist erfaßt werden kann, mit den Buchstaben; das Lesen- und Schreibenlernen einer Buchstabenschrift ist für ein nicht genug geschätztes Bildungsmittel zu halten. An ein richtiges und verständiges Lesen läßt sich der größte Teil des persönlichen Belehrens und Erklärens anknüpfen. Eines der edelsten und allgemeinsten Bildungsmittel ist auch das ernste grammatische Studium, weil es abstrakt ist und den Verstand bildet. Auch die Zahl ist ein unsinnlicher Gegenstand und hält den Geist zu einer abstrakten Arbeit an; aber da der Zahl nur der äußerliche, gedankenlose Unterschied zugrunde liegt, so wird das Rechnen mechanisch und gedankenlos. Inhaltlich soll die theoretische Bildung durch die Schule auf dem Studium des Altertums und der religiösen Belehrung beruhen. Zur Bildung gehört, daß man mit den allgemeinen Gesichtspunkten bekannt ist, die zu einer Handlung, Begebenheit usw. gehören, daß man diese Gesichtspunkte und damit die Sache auf allgemeine Weise fasse. — Alle Bildung beginnt in der Familie; besonders ist für die erste Erziehung die Mutter wichtig, denn die Sittlichkeit muß als Empfindung in das Kind gelegt werden. Die Kinder müssen daher das Gefühl der Einheit mit den Eltern haben, das ist das erste, unmittelbare sittliche Verhältnis. — Die bürgerliche Gesellschaft reißt aber das Individuum aus diesem Bande heraus, entfremdet dessen Glieder einander und anerkennt sie als selbständige Personen. Die Schule, der die theoretische Bildung wesentlich zufällt, steht zwischen der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft; „in Gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt der Schüler sich nach andern richten, Zutrauen zu andern, ihm zunächst fremden Menschen, und Zutrauen zu sich selbst in Beziehung auf sie erwerben und macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung sozialer Tugenden." Während der Familie die Vorsorge für die besondere Seite des Individuums zufällt, kann sich die Schule mit der Pflege der Individualität nicht befassen, weil dem Lehrer zum Studium und zur Ausbildung derselben die Zeit fehlt; mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, da muß der Geist zum Ablegen der Absonderlichkeiten, zum Wissen und Walten des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung

gebracht werden. Ein entwickeltes Erziehungswesen kann nur durch den Staat geschaffen werden; die bürgerliche Gesellschaft als allgemeine Familie kann die Eltern zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, sie hat dazu das Recht und die Pflicht. In der Schule gehen wissenschaftliche Vertiefung und Aufklärung mit sittlicher Veredlung und Festigung Hand in Hand; die direkte Belehrung über moralische Begriffe und Grundsätze macht einen wesentlichen Teil des Unterrichts aus. Das Feste und Bindende gegen das Unstäte und die Widersprüche im Willensleben sind die sittlichen und dann noch mehr die religiösen Bestimmungen; ohne sie fällt das Allgemeingültige, was der Mensch soll, und das Zufällige, was er im Augenblick beliebt, in die Form dessen, was er mag. „Wenn die Kirche in das Lehren übergeht, und ihr Lehren objektive Grundsätze, die Gedanken des Sittlichen und Vernünftigen, betrifft, so geht sie unmittelbar in das Gebiet des Staates hinüber."

Die Licht- und Schattenseiten der pädagogischen Ansichten Hegels ergeben sich aus dessen philosophischen Anschauungen; zu den ersteren gehören die Auffassung der Erziehung als eine Unterstützung der natürlichen Entwicklung von der Unfreiheit zur Freiheit und die Betonung der sozialen Erziehung durch ein staatliches Schulwesen, zu letzteren die Geringschätzung der Individualität gegenüber dem Allgemeinen, der Anschauung gegenüber dem abstrakten Denken und infolgedessen die falsche Auffassung des Bildungswertes des elementaren Leseunterrichts, der Grammatik und des Rechnens, sowie die Vernachlässigung des Realunterrichts.

13. Weiter ausgeführt wurden Hegels Ansichten über die Pädagogik von Rosenkranz in dem Werk: „Die Pädagogik als System" (1848). Da die Erziehung auf den Willen einwirken soll, so fügt er die Pädagogik in die praktische Philosophie (Ethik) ein; sie hat als Wissenschaft 1. den allgemeinen Begriff der Erziehung zu entwickeln (Allgemeine Pädagogik), 2. denselben in die besonderen Momente auseinanderzulegen (Besondere Pädagogik) und 3. darzustellen, wie der allgemeine Begriff nach seinen besonderen Momenten in den verschiedenen Zeiten verwirklicht ist (Geschichte der Pädagogik). „Als Wissenschaft entwickelt sie vollkommen rücksichtslos den Begriff der Erziehung nach seiner Allgemeinheit und Notwendigkeit; als Kunst aber ist sie die konkrete Individualisierung des abstrakten Begriffs in einem gegebenen Fall."

„Die Erziehung ist die Einwirkung des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wirklichen Menschen werden zu lassen; die Menschlichkeit als die Verwirklichung der dem Geist notwendigen Freiheit ist das Wesen der Erziehung überhaupt." Die Erziehung im weitesten Sinne betrifft die Entwicklung der Menschheit in den verschiedenen Stufen der Freiheit; im engeren Sinne betrifft sie die Gestaltung des individuellen Lebens unter dem Einfluß von Natur und Kultur; „im engsten Sinne nennen wir Erziehung die Einwirkung des Einzelnen

auf den Einzelnen, ihn auf eine bewußte und methodische Weise überhaupt oder auch nur nach einer Richtung hin auszubilden." Die subjektive Grenze der Erziehung liegt in der Individualität des Zöglings; „was in ihr nicht als eine reale Möglichkeit liegt, das kann auch nicht aus ihr entwickelt werden. Die objektive Grenze der Erziehung liegt in den Mitteln, welche für sie verwandt werden können. Die absolute Grenze der Erziehung ist das Ende derselben, wenn der Zögling die Aufgabe, die er lösen soll, begriffen, die Mittel dafür kennen gelernt und in der Anwendung derselben die nötige Sicherheit erworben hat." Nunmehr beginnt die Selbsterziehung; „der Einzelne entwirft sich ein Ideal, dem er im Leben immer näher zu kommen sucht."

Da das leibliche Wohlsein Bedingung für alle normale Tätigkeit ist, so hat die Erziehung „nach Harmonie von Leib und Seele zu streben; die Entwicklung der Intelligenz setzt die physische Gesundheit voraus." Hiermit beschäftigen sich die Diätetik (die Kunst, die normale Reproduktion des Organismus zu erhalten) und die Gymnastik (die Kunst, der normalen Kultur des Muskelsystems). „Die Wissenschaft der Kunst zu lehren ist die Didaktik." Sie hat einerseits an der Diätetik und Gymnastik ihre Bedingung, anderseits an Psychologie und Logik ihre Voraussetzung; „sie selbst vereinigt im Unterricht sowohl die psychologische Rücksicht als die logische Methode." Die psychologische Bestimmung ist nur soweit aufzunehmen, als erforderlich ist, um die pädagogischen Funktionen klar zu stellen; Bedingung für diese ist die Aufmerksamkeit, und die besonderen Richtungen sind Anschauung, Vorstellen und Denken. „Die logische Voraussetzung des Unterrichts oder die Methode ist die Ordnung, in welcher sich der Gegenstand des Erkennens für das Bewußtsein entwickelt; der Gegenstand, das Bewußtsein des Zöglings und die Tätigkeit des Lehrers durchdringen sich im Unterricht und machen in der Wirklichkeit ein Ganzes aus. Zunächst hat der Gegenstand, der gelehrt wird, seine spezifische Bestimmtheit, welche seiner Darstellung eine gewisse Folge abzwingt. Der Gegenstand muß aber auch auf das Bewußtsein des Zöglings bezogen werden, und hier kommt es für die Ordnung und Darstellung auf die Stufe an, welche derselbe in intellektueller Beziehung einnimmt; denn nach ihr bestimmt sich das besondere Verfahren des Unterrichts." Auf der Stufe der Anschauung wird das Objekt unmittelbar oder in abbildlicher Vermittlung vorgezeigt; auf der Stufe der Vorstellung nach den verschiedenen Möglichkeiten, die in ihm liegen und es nach vielen Seiten hin werden lassen, verknüpft; auf der Stufe des Denkens wird die Notwendigkeit des Zusammenhangs, in welchem das Objekt teils mit sich selbst, teils mit andern steht, bewiesen. „Die lebendige Vermittlung des Zöglings mit dem Inhalt, der in sein Bewußtsein hineingebildet werden soll, ist das Werk des Lehrers, dessen Persönlichkeit selbst eine individuellste Methode erzeugt" (Manier). „Praktische Erziehung im engeren Sinne nennen wir die methodische Entwicklung

des Willens. Der Zögling muß 1. zivilisiert werden, d. h. er muß den natürlichen Egoismus äußerlich beherrschen lernen und sich die Formen der gesellschaftlichen Bildung aneignen; er muß 2. moralisiert werden, d. h. er muß lernen, nicht bloß nach den Motiven des Angenehmen und Nützlichen, sondern nach dem Prinzipe des Guten sich zu bestimmen; er muß innerlich frei werden, Charakter erwerben und sich die Notwendigkeit der Freiheit als das absolute Maß seiner Handlungen zur Gewohnheit machen; er muß endlich 3. religiös gebildet werden, d. h. er muß erkennen, daß das Universum mit allen seinen Veränderungen, ihn selbst mit inbegriffen, nur Erscheinung ist"; hier erhebt sich der Mensch zum Absoluten.

Wie sehr sich auch Rosenkranz in seinen philosophischen Voraussetzungen an Hegel anschließt, so nimmt er doch mehr Rücksicht auf die konkrete Wirklichkeit und das Individuum als solches. Die Bildung des freien Willens ist auch bei ihm das Ziel der Erziehung; aber er sieht die Erreichung dieses Ziels in der Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretischen und praktischen Vernunft und berücksichtigt daher mehr als Hegel die Verstandesbildung.

14. Am 17. April 1815 versammelten sich in Berlin die Herren Graßhoff, Direktor der Taubstummenanstalt, Plamann, Direktor einer Erziehungsanstalt, Zeune, Direktor der Blindenanstalt, und Krause, Doktor der Philosophie, und gründeten eine „Gesellschaft für Erziehung", deren einziger und ausschließender Zweck „die Erziehung in ihrem ganzen Umfange als Wissenschaft und als Kunst, und der Unterricht insbesondere als wesentlicher Teil der Erziehung" sein sollte. Dieser Zweck sollte erreicht werden durch: 1. Die Ausbildung der Erzieher und zwar: a) durch „Kenntnis und Beurteilung des ganzen Schrifttums über Erziehung, sowie Sammlung und Anordnung alles daraus gezogenen Brauchbaren"; b) durch „Ausarbeitung eines Lehrbuchs der Erziehung, so wie sie urbildlich und geschichtlich gegeben und nach dem Vorbilde in ihrem jedesmaligen geschichtlichen Zustande weiter ausbildbar ist." 2. Durch „Erforschung und Herstellung der Hilfsmittel der ganzen Erziehung und des Unterrichts insonderheit." 3. Durch Versuche der Erziehung oder des Unterrichts insbesondere. Aus den Verhandlungen der verschiedenen Sitzungen der Gesellschaft ersieht man, daß ihr Bestreben darauf hinausging, die „Pestalozzische Erziehungsweise" wissenschaftlich zu begründen und auf einer wissenschaftlichen Grundlage weiter auszubauen. Sie wollten auch vor allen Dingen ein allumfassendes „Grundlehrbuch" nach einem Plan verfassen, welches eine Anweisung zum Unterricht in den Elementen der sprachlichen und wissenschaftlichen Erkenntnis enthalten sollte. Dieser Unterricht sollte auf „die Selbstentwicklung der Jugend gegründet werden, weil dadurch allein die Naturgemäßheit des Unterrichts in der Erziehung am richtigsten bestimmt werde, als auf der Ursprünglichkeit und Freiheit des Subjekts beruhend." Durch Krauses Wegzug von Berlin löste sich die Gesellschaft für Erziehung zwar auf; allein Krause selbst verfolgte

den Zweck derselben auch weiterhin und hat wenigstens im Anschluß an seine Philosophie Bausteine zu einer wissenschaftlichen Pädagogik auf der von Pestalozzi gegebenen Grundlage hinterlassen.

Krause wollte durch die Erziehungswissenschaft die Höherbildung des Menschheitslebens im Sinne seiner Philosophie kräftig fördern; sie bildete einen Teil derselben. „Bildung eines Wesens überhaupt ist kunstreiche Leitung seines inneren Lebens, daß es, an Kräften wachsend, sie gehörig richtend und gebrauchend, sein ewiges Wesen in der Zeit ausdrücke." Jedes menschliche Wesen bedarf der Bildung, „daß es in gesetzmäßiger Folge sein eignes inneres Leben entfalte und in allseitige Wechselwirkung mit allem äußeren Leben eingehe"; denn „so wie der einzelne Mensch und jede untergeordnete Gesellschaft nur im Ganzen der Menschheit ist und lebt, so kann auch ihre Bildung nicht allein durch ihr eigenes Streben, sondern nur in Vereinigung mit den allsachen geselligen Bemühungen anderer, zuhöchst der Menschheit selbst, vollendet werden. Dies Kunstbestreben der Menschenbildung geht auf das lebende Wesen selbst als solches, auf seine Glieder und Kräfte, nicht auf seine Werke; die Kräfte des Menschen sollen so gebildet, so seiner Idee gemäß geübt und gestärkt werden, daß sie alle Werke, die in seiner Bestimmung liegen, zu vollenden vermögen." Die Bildung des Menschen ist nach dem Verhältnis des Bildners zu dem zu Bildenden eine zweifache; „denn entweder verhält sich der zu Bildende zu seinem Bilde im Gebiete der Bildung wie ein Untergeordnetes (Erziehung), oder wie ein Beigeordnetes (Ausbildung)." Im Grunde genommen soll jede Erziehung Selbsterziehung sein; ein „kunstreicher Erzieher hat sonach dem Zögling Anleitung zur Selbsterziehung zu geben", damit er aus der bewußtlosen zur bewußten Selbsterziehung gelangt. „Ist der Zögling zu dieser Selbsterziehungskunst gelangt, dann ist seine Erziehung von außen geendet; er wird sich sein selbst bewußt, er wird frei, in diesem Gebiete mündig, und hört auf, dem Erzieher untergeordnet zu sein." Bei der Ausbildung verhalten sich die Bildner und Gebildeten auf dem Gebiete der Bildung völlig gleich; sie geben und empfangen wechselseitig. „Dem Gegenstande nach bezieht sich die Bildung auf den ganzen Menschen, auf den Leib und auf den Geist und auf das Wechselleben beider; so wie Einheit und Harmonie die Grundformen des Weltbaues sind, so sollen auch der Mensch und die Menschheit als ein wahrhaft ganzes, unteilbares Wesen gebildet werden, und in diesem ganzen Wesen mit gleicher Sorgfalt Leib und Geist, jeder für sich und die Harmonie ihres Wechsellebens, auf daß in einem gesunden und schönen Leibe eine gesunde und schöne Seele wohne und beide in einem gesunden und schönen Menschen zusammen leben." Allseitige und harmonische Entwicklung aller Kräfte des Leibes und der Seele soll die Bildung bezwecken; und alle Menschen sollen dieser Bildung teilhaftig werden. „Soll der Mensch menschlich leben, so muß in ihm richtige Erkenntnis, innige Neigung, freier, starker Wille und kunstreiche Tatkraft sein"; alle Bildung aber darf die sittliche Freiheit nicht nur nicht verletzen,

sondern muß sie hervorrufen, schärfen, bekräftigen, „ja eigentlich den Bildling sich durch seine eigene sittliche Freiheit selbst erziehen lassen." Jeder Mensch ist aber „ein in allen Lebensäußerungen und in allen inneren Verhältnissen seiner Glieder und Kräfte ureigentümliches Wesen; sein Leben bildet sich nach seinem eigentümlichen, im Weltall nur einmal vorhandenen Ideale und beginnt in freier, selbstbewußter Blüte erst von dem Momente an, wo dies eigentümliche Ideal zum Bewußtsein kommt." Der Bildner soll demnach den Bildling dem allgemeinen Wesen der Menschennatur, aber auch zugleich dem individuellen Ideale gemäß einheitlich bilden, damit er einen dem letzteren entsprechenden Teil im Ganzen der Menschheit ausfülle. „Wenn demnach die allgemein menschliche Bildung ihn mit allen Teilen der menschlichen Bestimmung, mit allen Werken und Verhältnissen derselben vertraut und für sie empfänglich macht, so findet ihn dann die besondere Erziehung, die seinen besonderen Berufsstand angeht, hinlänglich vorbereitet, um in einem gesunden Ganzen Vortrefflichkeit im einzelnen zu erzeugen. Die echte Erziehung und Bildung soll zugleich zeitgemäß sein, d. i. dem Eigenlebstande (der individuellen Lebensstufe) der Menschheit, des Volkes und des Zöglings selbstgemäß sein, ohne sich jedoch mit den Gebrechen der Zeit zu behaften, auf daß auch die Erziehung dahin mitwirke, daß das gegenwärtige Leben in sittlicher Freiheit gereinigt und höher und schöner gebildet werde." Diese Bildung muß so verlaufen, daß die Selbsttätigkeit im Zögling geweckt wird; man „lasse ihn alles selbst erzeugen, regiere seine Kraft so, daß er sie selbst lenken lerne, daß seine Welt ihm wie seine eigne wohlvertraute Schöpfung vor seinen Augen entstehe, daß er so bald als möglich mündig, wahrhaft frei und selbständig und eben dadurch wahrhaft liebenswürdig, innig und gesellig werde. Die Erziehung ist in ihrem ganzen inneren Gliedbaue eine heilige Angelegenheit der Menschheit; durch sie wird es möglich, daß das ganze Menschheitsleben auf Erden wachse, daß jedes künftige Geschlecht die Bildung aller vorigen empfange. Zu einer solchen Erziehung müssen sich alle Menschen die Hand zu einem Menschheitsbunde reichen, damit sie sich ihrer Erziehungskunst klar bewußt werden und sie kunstreich auszuüben beginnen. Zu diesem Zwecke muß sich ein Bildungsbund aus einer Vielzahl von Bildungskünstlern bilden, „welche den hohen Forderungen der Menschheitbildung Genüge tun können", ihr ganzes Leben dieser Tätigkeit widmen und alle übrigen Glieder, die sich der Bildungskunst nicht vorwaltend widmen, belehren.

„Erziehung ist diejenige in Werktätigkeit versetzte Urkraft des Lebens (Lebensurkraft), als welche die Lebenskraft auf sich selbst als ihr eigenes Werk gerichtet ist"; sie soll dahin wirken, daß das Eigenleben des Zöglings in ihm „sobald als möglich und zwar immer klarer zum Bewußtsein komme, damit derselbe sich zugleich mit den Bemühungen des Erziehers selbst zu erziehen anfange. Man muß die Menschen dazu erziehen, daß sie sich ihr ganzes Leben hindurch selbst erziehen lernen; die Erziehung erklärt den für mündig, der sich selbst zu erziehen gelernt

hat. Der Erzieher ist Lebenskünstler (Lebenskunstbildner) des Zöglings statt dessen selbst; Erziehen ist ein Teil des Leben-belebigens wesentlich durch ein anderes Wesen. Das Hauptgebrechen der seitherigen Erziehung ist, daß nicht der ganze Mensch ergriffen, nicht zur ganzen Selbstinnigkeit gebracht wird, wovon die Tätigkeit nur ein Teil ist; daher z. B. der Wahn, daß, wenn man die Tätigkeit auf eine einzelne Art wecke und ausbilde, dadurch die ganze Tätigkeit als ganze und die Fähigkeit jeder anderen einzelnen Tätigkeit mitgebildet werde. Das Kind muß eher in das werdende Menschheitsleben, auch in Hinsicht der Lehre und der geselligen Übung des Wesenvereinbundes, eingeführt werden, als es alles einzelne begreifen kann in seiner Wesenheit und seinem Warum; aber dennoch dürfen die Kinder nicht zu Dingen abgerichtet werden, welche wider die Kindlichkeit sind, und die Freiheit des Fragens, Redens und Schreibens muß ihnen gestattet werden, damit sie wissenschaftlich erwachen, sich wissenschaftlich ausbilden und sich mit Freiheit selbsttätig und fördernd anschließen können an dieses werdende Menschheitsleben." Dabei muß man darauf achten, daß die Kinder nur so entwickelt werden, daß sie sich leiblich und geistig gleichmäßig und gleichförmig fortentwickeln; die geistige Entwicklung darf nicht verfrüht und durch übergroße Anstrengung geschwächt und abgestumpft werden. Ferner muß beachtet werden, „daß die Schautätigkeit des Zöglings möglichst geweckt und belebt werde und ist bei allen Lehrgegenständen zu sorgen, daß der Lernling mit Selbsttätigkeit den Gegenstand sich nahe bringe, ihn ergreife und schaubestimme. Der Erzieher gehe den Kindern weise, besonnen nach; treibe nie, sondern gebe dem Zögling die äußeren Bedingungen, welche mit dazu erforderlich sind, daß er selbst die inneren Bedingungen dazu herstelle, daß er sich selbst „weileilend" treibe. Zeige dem Zögling den Lebensweg, aber suche ihm auch Augen, Schenkel, Füße und Hände zu brauchen (brauchen zu lernen). Ein Hauptteil der Erziehung ist, den Ziehling die eigenen Kräfte kennen, richten, stärken und üben lernen. Das Kind scheidet richtig Spiel und Arbeit und will nicht eine Vermengung beider (wie z. B. Wolke versuchte). Das Kind will spielen, hernach arbeiten; oder es wird sagen: ich will spielen, wenn ich älter werde, will ich auch arbeiten. Spielen ist freigemütliche Beschäftigung ohne Einzelmerkung (Reflexion) auf irgend ein Wissen." Ferner hat der Lehrer auf gutes Sprechen, auf Sprechen in vollen Sätzen besonderen Wert zu legen; „denn nur so weiß der Lehrer, daß der Schüler aufgemerkt und aufgefaßt hat und lernt der Schüler reden, denken und schauen, lernt seinen eigenen Verstand und seine Fassungsschwäche und -stärke kennen. Wer nicht richtig redet, dem fehlt es a) entweder an der Anschauung, b) oder an Sprachkenntnis, c) oder an der richtigen Beziehung der Sprache und ihrer Wörter auf die Anschauung, d) oder an der Verbindung von b und c oder von a und b."

Der „Unterricht ist nur ein Teil der Erziehung; die obersten Grundsätze des Unterrichts können daher keine anderen sein, als die

allgemeinen Grundsätze der Lebenweckung und Lebenleitung des ganzen Menschen, angewandt auf die Erweckung und Leitung des schauenden (erkennenden) und werktätigen Menschen." Durch den Unterricht muß „sowohl das freitätige Richten des schauenden Geistes zur Auffindung des Wahren, als auch das Befestigen des Geschauten, als endlich auch das Festhalten und Wiedererzeugen der Anschauung in wohlgeordneter Erinnerung geweckt, geleitet und geübt werden. Der Lehrgang muß der ganzen Wesenheit und allem Wesentlichen des Menschen und der Menschheit und der gleichförmigen Entfaltung aller seiner Vermögen gemäß sein, so daß sie sich wechselseitig wecken und unterstützen und ineinandergreifen. Sodann soll aber auch der Geist durch Unterricht geübt werden, ein von einem andern Geiste gestaltetes und ihm durch Sprache als fertiges Werk mitgeteiltes Ganze der Erkenntnis in Rede und Schrift aufzufassen, es innerlich nachzubilden, zu durchprüfen und zu würdigen und es sich, sofern es die Probe der freitätigen Selbstbeschauung besteht, in sein eigenlebliches Ganze der Erkenntnis einzuweben, anzueignen. Der Mensch ist vom ersten Erscheinen in diesem Erdlebenreiche im Anschaun zugleich selbsterzeugend und Gegebenes auffassend; ein vernunftgemäßer Lehrweg muß also den Zögling in diesen beiden Tätigkeiten gleichzeitig üben, obgleich das selbsttätige Erzeugen der Anschauung an sich in bestimmter Hinsicht das dem Wesentlichen nach eher ist und das Auffassen und Nachbilden eines von außen dargebotenen Schauns immer nur nach Maßgabe der Ausbildung des freitätigen Selbsterschauns möglich ist und gelingen kann." Der zweite Gegenstand des Unterrichts ist „die Werktätigkeit als die Ausübung des Erkannten in einer Kunst"; der Zweck jeder werktätigen Unterweisung ist „das Erwecken und Leiten der Übung zur Kunstfertigkeit oder mit andern Worten: Anleitung zu Kunstfertigkeit durch gesetzmäßige Übung." Einen solchen Unterricht im Schauen (Erkennen) und in der Werktätigkeit soll jeder Mensch ohne Unterschied des Volkes, des Geschlechts, des Berufs und des Standes empfangen; „durch ihn geweckt, wird sich dann auch jedes besondere Vermögen, jede einzelne angeborene oder durch das Umleben erzeugte Anlage früh hervortun, so daß dann der besondere Beruf zu irgend einer vorwaltenden Bildung und der darauf hinwirkende besondere Unterricht allseitig wird bestimmt werden können." Die allgemeinmenschliche Bildung muß auch da noch fortdauern, wenn die besondere berufliche Bildung im Vordergrund steht, damit die erstere immer mehr vollendet werde. „Da in der wohlgeordneten Menschengesellschaft, im Volke, und vollkommener noch in der ganzen Menschheit die Einseitigkeiten der besonderen Bildung aller einzelnen Menschen, Stände und Berufe zusammenstimmen sollen in die allseitige eine Bildung der Gesellschaft als eines allgleichförmig gebildeten höheren Menschen, so sollen ebendeshalb in einer wohlgeordneten Gesellschaft alle besonderen Zweige des Unterrichts zusammenstimmen als der eine Gliedbau des einen, allumfassenden Unterrichts der ganzen Gesellschaft als wesentlichen Teils der Erziehung." „Der Staat muß die Erziehung als Hauptsache betrachten

und, weil er die konzentrierten Kräfte der ganzen Menschheit enthält, für Erziehung im weitesten Sinne sorgen, für Population und Erzielung eines gesunden, starken und schönen Menschenschlags. Der Staat muß ein großes Kollegium der Erziehung errichten." Denn „innerhalb der ganzen Erziehung des ganzen Menschen zu einem gottinnigen und menschheitinnigen Menschen ist als innerer, untergeordneter, wesentlicher Teil unter andern gleichwesentlichen Teilen auch die Erziehung zum Genossen seines Volkes, zu Volkinnigkeit und Volkvereinleben enthalten."

Krauses pädagogische Darlegungen tragen alle Mängel seiner philosophischen; innerlich fehlt beiden die feste Basis der empirischen Psychologie und äußerlich die allgemeinverständliche Darstellungsform. Seine Philosophie und infolgedessen auch seine pädagogischen Anschauungen beruhen auf einer mystisch-naturphilosophischen Basis; seine „urdeutsche" Terminologie macht seine Darstellung schwer, oft ganz unverständlich. Dennoch zeigen Krauses pädagogische Anschauungen, soweit sie verständlich sind, eine tiefe Erfassung und Auffassung des Wesens der Erziehung im Sinne der Pestalozzischen Pädagogik. „Die pestalozzische Methode", so sagt er, „und noch mehr ihr Geist, wohlverstanden und harmonisch gemäßigt, mit Treue und Liebe ausgeführt, würde ein Glück der Menschheit sein; unermeßliche Kräfte würden geweckt und gewonnen. Auch Erwachsene, ja ganze Völker sollten nach Pestalozzis Methode erzogen werden. Die Pestalozzischen Arbeiten sind nur ein Anfang im kleinen eines großen, allseitig um sich greifenden Werkes. Die Güte des Vorhabens bewährt sich darin, daß sie von den niederen Ständen beginnt und sie veredelt und erhebt. Das edle deutsche Herz des Pestalozzi hat den Hauptschaden der Zeit, die Verachtung und Vernachlässigung der niederen Stände empfunden; sodann hat er klar erkannt, daß sich die erste Erziehung den Müttern vorzüglich ans Herz legt, die dem Geiste und dem Gemüte des Kindes am nächsten sind. Wenn diese Methode auf die ganze Erziehung, vorzüglich auf die Wissenschaft selbst, in allen Arten ihrer Darstellung und ihres Unterrichts angewandt wird, wieviel wird sie dann leisten." Das Zeitalter war „zur Anwendung der Idee des Organismus auf die Erziehung reif geworden", und alle neueren philosophischen Systeme wirkten infolgedessen darauf hin; deshalb aber beruht Pestalozzis Verdienst gerade darin, „daß er in ureigentümlicher Anschauung, in selbständiger Bestrebung, das Einzigrichtige getroffen und durch seine unermüdete Ausführung dem höher sich entfaltenden Zeitalter einen praktischen, fruchtbaren Lebenpunkt der rechten Erziehung erknüpft hat. Es ist Pestalozzis Verdienst, daß er den naturgemäßen Unterricht auf festen Regeln zu begründen, den Elementarunterricht dem Zufall zu entreißen suchte, den Stoff zum ersten Unterricht zweckmäßig wählte, ihn in geschickten Reihenfolgen verteilte und ordnete, eine größere Konsequenz im Gange der Erziehung beabsichtigte. Neu sind folgende Prinzipien: Die Idee von festen, bleibenden Naturgesetzen, angewandt auf die Erziehung, das Prinzip der Reihenfolgen, das Prinzip, das Einzelne in Harmonie

mit dem Ganzen zu setzen, die Aufmerksamkeit des Kindes zuerst und gleich anfangs auf das Wesentliche der Dinge zu richten."

15. Die Pädagogik der Romantiker steht in enger Beziehung zu derjenigen der Vertreter des Idealismus; wie die Romantik aus dem Idealismus hervorgegangen ist, so zeigt auch die Pädagogik Spuren dieser Verwandtschaft. Die ethischen Gesichtspunkte stehen hier wie dort im Vordergrunde; nach der Gestaltung dieser Ethik richtet sich auch die Gestaltung der Pädagogik. Schleiermacher ist der Pädagoge der Romantik; er hat sich ja schon vielfach von den Fesseln der Romantik gelöst, wie er ja auch dem einseitigen Idealismus zu entrinnen sucht. Infolgedessen bahnt er eine Versöhnung zwischen Idealismus und Realismus, Individualismus und Sozialismus in der Pädagogik an; dieses Bestreben verleiht seiner Pädagogik besonderen Wert. Wie Kant, Fichte und Hegel, so strebte auch Schleiermacher nach wissenschaftlicher Begründung der Pädagogik; dazu diente ihm seine Philosophie, besonders seine Ethik.

16. Schleiermacher hatte seine Jugendzeit unter pietistischem Einflusse verlebt; aber er hatte in den künstlich heraufbeschworenen Bußkämpfen und den an der eigenen Seele geübten martervollen Peinigungen keine Befriedigung gefunden. Aber auch der Rationalismus und der Kantsche Kritizismus konnten ihn nicht befriedigen; seine Naturanlage trieb ihn zur Romantik. Unter dem Einflusse derselben schrieb er die „Reden über Religion"; sie bergen einen tiefen Schatz der fruchtbarsten pädagogischen Gedanken. Immerwährend ist er mit Erziehungsfragen beschäftigt; besonders interessierten ihn die Gedanken der Nationalerziehung, die damals die leitenden Männer des preußischen Staates beschäftigten. Er war überzeugt, daß von einer Schulverbesserung eine Regeneration des Staates nur dann zu erwarten sei, wenn in dem erwachsenen Geschlecht ein tätiger und nationaler Gemeinsinn geweckt würde; diese Aufgabe suchte er als Prediger, Universitätslehrer und Mitglied der Unterrichtssektion zu lösen. In Schleiermachers Person vereinigen sich alle Momente des berufenen Erziehers; er besaß einen tiefen psychologischen Blick, Klarheit der Welt- und Lebensanschauung, pädagogischen Takt und Scharfblick, sichere Herrschaft über seine Gedankenwelt. In seinen Vorlesungen hat er die Pädagogik in systematische Form gebracht; in dieser ist sie (1849) auf Grund der Aufzeichnungen von Schülern und Schleiermachers Aufzeichnungen erschienen.

Bei Schleiermacher schließt sich die Pädagogik eng an die Ethik an; sie hat zu entwickeln, wie die Sittengesetze und festen Sittenformen dem heranwachsenden Geschlechte einzubilden sind. „Die Pädagogik steht mit der Ethik in genauer Verbindung und zwar in einer doppelten, denn wenn der Mensch dahin gekommen ist, das Leben unter ein Gesetz zu fassen, so kann dies nicht geschehen, als wenn in ihm zugleich das Bestreben erwacht, diesem Gesetz Allgemeinheit zu verschaffen; und wo diese Sehnsucht einmal erwacht ist, da hat sie sich stets auf die Bildung der heranwachsenden Generation geworfen. Die andere Seite der Verbindung

der Pädagogik mit der Ethik ist diese, welche aus seinem ersten Punkte unmittelbar hervorgeht, daß alles in der Sittenlehre keine andere Bewährung findet als in der Pädagogik; jeder nämlich, der ein Gesetz des Lebens richtig erkannt zu haben meint, als es sich aus dem Leben, wie es sich unmittelbar entwickelt, ergibt, wünscht es auch zu realisieren in dem der Gewohnheit noch nicht unterworfenen Geschlecht. Und nun gibt die Pädagogik die Probe für die Sittenlehre; denn ein Gesetz für das menschliche Leben, das nicht realisiert werden kann, kann auch nicht das rechte sein." Die Ethik hat also in ihrer Realisierung die Pädagogik zur Folge; die Pädagogik ist eine Verwirklichung der Ethik oder vielmehr ein Mittel zu dieser Verwirklichung. Sie ist die Theorie für die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; sie faßt Zweck und Ziel ins Auge und bestimmt darnach die erziehende Tätigkeit. Sie will eine Kunstlehre sein, insofern das Erziehen, d. h. die Beeinflussung der inneren Entwicklungskraft eines Menschen durch äußere Einwirkung der Gemeinschaft, bestimmter: durch Einwirkung Einzelner bis zur bürgerlichen Selbständigkeit, eine Kunst ist. Die Einwirkung auf den Zögling ist beschränkt durch die Eigentümlichkeit des Einzelnen; daher muß die Pädagogik auf die Psychologie begründet sein. Jeder Mensch ist nach Schleiermacher „eine eigene Art der Menschheit, in eigner Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend verschiedenes aus ihrem Schoße hervorgehen kann." Die Frage, was die Erziehung leisten solle, muß von der Ethik beantwortet werden; diese gibt uns das Ziel, die Aufgaben der Pädagogik an die Hand. Die wissenschaftliche Pädagogik ist demnach abhängig von dem wissenschaftlichen System (namentlich von den Systemen der Psychologie und Ethik); ändern sich die letzteren, so wird sich auch die Theorie der ersteren ändern. Das Kind wird hineingeboren in die Familie, die wieder ein Teil eines größeren Gemeinwesens (Staat) ist; ob die Familie allein oder das größere Gemeinwesen (Staat) allein die Erziehung zu leiten habe, darüber läßt sich Allgemeingültiges nicht aufstellen, „weil noch nicht ein bestimmtes Verhältnis des Einzelnen zum Gemeinwesen hinsichtlich der Erziehung als Allgemeingültiges anerkannt ist"; die Ausführung der Theorie (die praktische Pädagogik) ist also zeitlich und örtlich bedingt.

Die Erziehung ist die zweckmäßige Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; sie soll den Menschen durch Entwicklung seiner Kraft vollkommen machen, aber auch zugleich für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften bilden. Sie beginnt mit der Geburt und endigt mit der Ablieferung an die sittlichen Lebensgemeinschaften, für welche der Mensch durch die Erziehung vorbereitet werden soll; in ihnen soll er nach seiner individuellen Veranlagung leben und wirken. Man wird daher eine individuelle (Ausbildung der eigentümlichen Menschennatur) und eine universelle (Ausbildung gemäß den Anforderungen der sittlichen Lebensgebiete) Seite der Erziehung

mit dem Ganzen zu setzen, die Aufmerksamkeit des Kindes zuerst und gleich anfangs auf das Wesentliche der Dinge zu richten."

15. Die Pädagogik der Romantiker steht in enger Beziehung zu derjenigen der Vertreter des Idealismus; wie die Romantik aus dem Idealismus hervorgegangen ist, so zeigt auch die Pädagogik Spuren dieser Verwandtschaft. Die ethischen Gesichtspunkte stehen hier wie dort im Vordergrunde; nach der Gestaltung dieser Ethik richtet sich auch die Gestaltung der Pädagogik. Schleiermacher ist der Pädagoge der Romantik; er hat sich ja schon vielfach von den Fesseln der Romantik gelöst, wie er ja auch dem einseitigen Idealismus zu entrinnen sucht. Infolgedessen bahnt er eine Versöhnung zwischen Idealismus und Realismus, Individualismus und Sozialismus in der Pädagogik an; dieses Bestreben verleiht seiner Pädagogik besonderen Wert. Wie Kant, Fichte und Hegel, so strebte auch Schleiermacher nach wissenschaftlicher Begründung der Pädagogik; dazu diente ihm seine Philosophie, besonders seine Ethik.

16. Schleiermacher hatte seine Jugendzeit unter pietistischem Einflusse verlebt; aber er hatte in den künstlich heraufbeschworenen Bußkämpfen und den an der eigenen Seele geübten martervollen Peinigungen keine Befriedigung gefunden. Aber auch der Rationalismus und der Kantsche Kritizismus konnten ihn nicht befriedigen; seine Naturanlage trieb ihn zur Romantik. Unter dem Einflusse derselben schrieb er die „Reden über Religion"; sie bergen einen tiefen Schatz der fruchtbarsten pädagogischen Gedanken. Immerwährend ist er mit Erziehungsfragen beschäftigt; besonders interessierten ihn die Gedanken der Nationalerziehung, die damals die leitenden Männer des preußischen Staates beschäftigten. Er war überzeugt, daß von einer Schulverbesserung eine Regeneration des Staates nur dann zu erwarten sei, wenn in dem erwachsenen Geschlecht ein tätiger und nationaler Gemeinsinn geweckt würde; diese Aufgabe suchte er als Prediger, Universitätslehrer und Mitglied der Unterrichtssektion zu lösen. In Schleiermachers Person vereinigen sich alle Momente des berufenen Erziehers; er besaß einen tiefen psychologischen Blick, Klarheit der Welt- und Lebensanschauung, pädagogischen Takt und Scharfblick, sichere Herrschaft über seine Gedankenwelt. In seinen Vorlesungen hat er die Pädagogik in systematische Form gebracht; in dieser ist sie (1849) auf Grund der Aufzeichnungen von Schülern und Schleiermachers Aufzeichnungen erschienen.

Bei Schleiermacher schließt sich die Pädagogik eng an die Ethik an; sie hat zu entwickeln, wie die Sittengesetze und festen Sittenformen dem heranwachsenden Geschlechte einzubilden sind. „Die Pädagogik steht mit der Ethik in genauer Verbindung und zwar in einer doppelten, denn wenn der Mensch dahin gekommen ist, das Leben unter ein Gesetz zu fassen, so kann dies nicht geschehen, als wenn in ihm zugleich das Bestreben erwacht, diesem Gesetz Allgemeinheit zu verschaffen; und wo diese Sehnsucht einmal erwacht ist, da hat sie sich stets auf die Bildung der heranwachsenden Generation geworfen. Die andere Seite der Verbindung

der Pädagogik mit der Ethik ist diese, welche aus seinem ersten Punkte unmittelbar hervorgeht, daß alles in der Sittenlehre keine andere Bewährung findet als in der Pädagogik; jeder nämlich, der ein Gesetz des Lebens richtig erkannt zu haben meint, als es sich aus dem Leben, wie es sich unmittelbar entwickelt, ergibt, wünscht es auch zu realisieren in dem der Gewohnheit noch nicht unterworfenen Geschlecht. Und nun gibt die Pädagogik die Probe für die Sittenlehre; denn ein Gesetz für das menschliche Leben, das nicht realisiert werden kann, kann auch nicht das rechte sein." Die Ethik hat also in ihrer Realisierung die Pädagogik zur Folge; die Pädagogik ist eine Verwirklichung der Ethik oder vielmehr ein Mittel zu dieser Verwirklichung. Sie ist die Theorie für die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; sie faßt Zweck und Ziel ins Auge und bestimmt darnach die erziehende Tätigkeit. Sie will eine Kunstlehre sein, insofern das Erziehen, d. h. die Beeinflussung der inneren Entwicklungskraft eines Menschen durch äußere Einwirkung der Gemeinschaft, bestimmter: durch Einwirkung Einzelner bis zur bürgerlichen Selbständigkeit, eine Kunst ist. Die Einwirkung auf den Zögling ist beschränkt durch die Eigentümlichkeit des Einzelnen; daher muß die Pädagogik auf die Psychologie begründet sein. Jeder Mensch ist nach Schleiermacher „eine eigene Art der Menschheit, in einer Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend verschiedenes aus ihrem Schoße hervorgehen kann." Die Frage, was die Erziehung leisten solle, muß von der Ethik beantwortet werden; diese gibt uns das Ziel, die Aufgaben der Pädagogik an die Hand. Die wissenschaftliche Pädagogik ist demnach abhängig von dem wissenschaftlichen System (namentlich von den Systemen der Psychologie und Ethik); ändern sich die letzteren, so wird sich auch die Theorie der ersteren ändern. Das Kind wird hineingeboren in die Familie, die wieder ein Teil eines größeren Gemeinwesens (Staat) ist; ob die Familie allein oder das größere Gemeinwesen (Staat) allein die Erziehung zu leiten habe, darüber läßt sich Allgemeingültiges nicht aufstellen, „weil noch nicht ein bestimmtes Verhältnis des Einzelnen zum Gemeinwesen hinsichtlich der Erziehung als Allgemeingültiges anerkannt ist"; die Ausführung der Theorie (die praktische Pädagogik) ist also zeitlich und örtlich bedingt.

Die Erziehung ist die zweckmäßige Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; sie soll den Menschen durch Entwicklung seiner Kraft vollkommen machen, aber auch zugleich für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften bilden. Sie beginnt mit der Geburt und endigt mit der Ablieferung an die sittlichen Lebensgemeinschaften, für welche der Mensch durch die Erziehung vorbereitet werden soll; in ihnen soll er nach seiner individuellen Veranlagung leben und wirken. Man wird daher eine individuelle (Ausbildung der eigentümlichen Menschennatur) und eine universelle (Ausbildung gemäß den Anforderungen der sittlichen Lebensgebiete) Seite der Erziehung

unterscheiden müssen. Bei der individuellen Seite, welche an die Verschiedenheit der natürlichen Geistesanlagen gebunden ist, muß die Einseitigkeit vermieden, bei der universellen an das Bestehende angeknüpft werden, um es seiner Idee nach umzubilden und zu vervollkommnen. Die individuelle Seite der Erziehung wird durch freie und lebendige Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit zu klarem Selbstbewußtsein und klarer Selbstbestimmung, und die soziale Seite durch Heranbilden in das sittliche Leben und das Tüchtigmachen für die großen Gemeinschaftskreise berücksichtigt; das innere Entwicklungsprinzip des lebendigen Menschenwesens wird durch die äußeren Verhältnisse mitbestimmt und modifiziert, die innere Entwicklungskraft und die äußeren Einwirkungen geben dem absichtlichen pädagogischen Einfluß Richtlinien. So „beruht alle wesentliche Förderung des menschlichen Lebens auf der Erziehung"; „es ist die Theorie der Erziehung das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muß."

Die *individuelle Erziehung* hat die Aufgabe, die selbständige Entwicklung des inneren Lebens des Kindes so zu fördern, daß die Vernunft zur Herrschaft über die individuelle Natur kommt; die menschliche Natur soll in dem Eigentümlichen auf besondere Weise so zur Erscheinung kommen, daß die Eigentümlichkeiten nicht Absonderlichkeiten, die Talente nicht Einseitigkeiten werden und keine Monstrosität entsteht. Die harmonisch durchgebildete sittliche Persönlichkeit in ihrer vollendeten Eigentümlichkeit, welche das Werk ihrer eigenen Vervollkommnung weiter führen kann, ist das Ziel der individuellen Erziehung. Wo in der Anlage kein hervorragendes Element, keine höhere Kraft vorhanden ist, da muß sich die Erziehung damit begnügen, den Einzelnen zum Dienst des organischen Ganzen, dem er angehört, tüchtig zu machen und seine Eigentümlichkeit so viel als möglich auszubilden; wo aber der Einzelne durch eine hervorragende Qualität und höhere Kraft in den Stand gesetzt werden kann, in selbständiger Weise auf das Ganze zu wirken, da soll die Erziehung die persönliche Eigentümlichkeit auf eine dominierende Weise ausbilden, so daß er durch sie korrektiv auf das Ganze wirken kann. „Die Erziehung soll inbezug auf die zu Erziehenden der innern Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hilfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußeren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll." Daraus ergibt sich aber, daß man eine gemeinsame Elementarbildung für alle fordern und erstreben muß; denn nur so ist es möglich, daß jeder nach seiner individuellen Anlage weiter ausgebildet werden kann, weil auf die verschiedenen Anlagen erst Rücksicht genommen werden kann, wenn sie sich zeigen. Obwohl die Erziehung immer auf die Zukunft des zu Erziehenden blickt, so „muß die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben." Das Spiel ist im Leben des Kindes die Befriedi-

gung in der Gegenwart ohne Rücksicht auf die Zukunft; die Übung ist die Beschäftigung, die sich auf die Zukunft bezieht. In der Kindheit sollen aber beide noch ineinander übergehen; beim Beginn der Schulzeit aber, wenn der Sinn für die Übung sich entwickelt hat und diese an sich erfreut, soll der Gegensatz zwischen Spiel und Übung bestimmt auftreten.

„Da nur bei vollkommen sittlicher Gestaltung aller Lebensverhältnisse deren Einwirkungen mit dem Zwecke der Erziehung übereinstimmen, so sind die Hauptarten des pädagogischen Verfahrens, welches mit den tatsächlich bestehenden und unvollkommenen Verhältnissen zu rechnen hat, Unterstützung und Gegenwirkung. Das Böse, dem entgegenzuwirken ist, besteht darin, daß das Niedere mit Bewußtsein die Herrschaft über das Höhere ausübt, während doch die organische Funktion der intellektuellen untertan sein müßte." Die Unterstützung ist die wesentliche und primitive Seite der Erziehung. Die Gegenwirkung hat ihr eigentliches Gebiet da, wo die Neigung in Willen übergeht, wo sie Handlungen hervorruft, welche das Gemeinwohl schädigen; namentlich sind Gegenwirkungen nötig zu einer Zeit, wo von Gesinnung, ja von eigentlichen Willensakten noch nicht geredet werden kann. Durch die Gegenwirkung gilt es, auf physische Weise vor schädlichen Gewohnheiten zu bewahren. Also werden Gegenwirkungen nötig, „damit nicht verkehrte Gewohnheiten entstehen, und um des gemeinsamen Lebens willen; jene gehören in das Gebiet der Zucht, diese in das Gebiet der Strafen. Die Strafe folgt auf den Ungehorsam, die Zucht setzt den Gehorsam voraus; die Strafe gibt den Kindern nur zu leiden, die Zucht aber zu tun." Die Zucht geht darauf hinaus, die niederen (sinnlichen) Triebe behufs der Selbstbeherrschung den höheren zu unterwerfen und so zu Organen der intellektuellen und moralischen Tätigkeiten zu machen; sie führt zu einer löblichen Anstrengung der Kräfte und zum Bessermachen; Strafen sind auf allen Stufen bedenklich, weil sie sittliche Nachteile mit sich bringen; an ihre Stelle soll man Vernunft und Liebe setzen. Sie haben nur im öffentlichen Leben ihren Ursprung und ihren Zweck; sie verteidigen das öffentliche Leben gegen das Verkehrte, das durch die Jugend hineinkommt. Sie sind in der Erziehung nur geduldet und als abnehmende Größe zu betrachten; man muß sie mit Rücksicht auf das Alter zweckmäßig einrichten, damit sie der Erziehung möglichst wenig schaden.

Die Ausbildung eines jeden Menschen, welche die Erziehung unterstützen soll, soll zur Herrschaft der Vernunft (der intellektuellen Funktion) über die Natur (die organische Funktion) führen, worin die Ethisierung der Persönlichkeit besteht; dazu gehört naturgemäß die Ausbildung von Gesinnungen, Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Erweckung und Stärkung der Gesinnung muß an die Selbsttätigkeit des Zöglings anknüpfen und durch freie Einwirkung geschehen; das bürgerliche Leben fordert den Gemeingeist als eine Seite der Gesinnung, die durch die Schule vermittelt wird. Die Natur kann nicht beherrscht werden,

wenn man keine Kenntnisse der ihr innewohnenden Kräfte und Gesetze hat, aber ebensowenig, wenn die mechanischen Kunstgriffe nicht ausgebildet sind, die die Herrschaft erst praktisch werden lassen; die Ausbildung der Fertigkeit aber erfordert ein methodisch-technisches Verfahren, das auch von der Selbsttätigkeit ausgehen muß. Da das Beherrschen der Natur ein zweckvolles sein soll, das sich vor dem sittlichen Bewußtsein bewährt, so ist in diese Bildungstätigkeiten auch die Bildung der Gesinnung eingeschlossen. Die Individualität entwickelt sich zu einem Charakter, wenn die Einseitigkeiten des Temperaments ein Korrektiv an den leitenden Ideen erhalten, die sowohl die Natur als das gemeinsame Menschenleben beherrschen; sind dieselben zu einer kontinuierlichen Macht in dem Menschen geworden, dann hat sich die Gesinnung gebildet. Der Zögling soll also zu einer tüchtigen Gesinnung erzogen werden; aber auch die Ertüchtigung für die verschiedenen sittlichen Lebensgebiete erfordert die Ausbildung der Gesinnung, der Kenntnisse und Fertigkeiten. Das Ende der Erziehung tritt ein, sobald der Grad der Einsicht und Willenskraft, Verstand und Tugend, erreicht ist, den der Zögling in seiner Lebensstellung braucht.

Die soziale (universelle) Erziehung betrachtet den Zögling niemals als vereinzeltes Individuum, sondern als Glied eines Ganzen: die zukünftige Stellung des Zöglings in der Gemeinschaft soll immer bei der Erziehung berücksichtigt werden. Denn die Erziehung ist „die Einleitung und Fortführung des geistigen und sittlichen Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch absichtliche Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise (Familie, Kirche, Staat) vermittels Einzelner — die als Agenten der Gesamtheit, als Beauftragte des Staates, der Kirche usw. zu betrachten sind, bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbständigkeit des Individuums ausgeübt wird." Denn die Bestimmung des Menschen ist es, die Welt in sich aufzunehmen und sich in der Welt darzustellen; er soll die Welt so erfassen und sich in ihr so darstellen, daß die Vernunft über die Sinnlichkeit, die Kultur über die Natur herrscht. Dazu ist aber gemeinschaftliches Handeln aller zur gegenseitigen Ergänzung nötig; der sittliche Prozeß behufs Erzeugung des höchsten Gutes vollzieht sich durch die Totalität aller menschlichen Persönlichkeiten in ihrer individuellen Besonderheit ihres sittlichen Berufes. Die sittliche Bildung der Persönlichkeit läßt sich daher nicht von der gemeinsamen Kulturarbeit der Gesamtheit trennen; der sittliche Charakter bildet sich nur in der Gemeinschaft und in der Richtung auf einen bestimmten Beruf. In dem Maße, als der Einzelne in dieser Gemeinschaft seinen sittlichen Beruf, der ein Teil des sittlichen Berufs der Menschheit ist, ausübt, arbeitet er an der Verwirklichung des höchsten Gutes; aber anderseits muß auch die Tugend im Einzelnen sich steigern und seine persönliche Bildung sich vollenden in dem Maße, als das höchste Gut durch die Gemeinschaft aller produziert wird. Da das Kind nun in eine staatliche, gesellige, kirchliche und sprachliche Gemeinschaft hineingeboren wird, so ist es die Aufgabe der Erziehung, es für die eigentümliche Be-

schaffenheit dieser verschiedenen großen Lebensgemeinschaften und für die Anforderungen, welche sie an ihre Mitglieder stellen, auszubilden; sie hat den Menschen als ihr Werk an das Gesamtleben abzuliefern. Die Gemeinschaft hat daher auch großes Interesse an der Erziehung und muß sich, da die Eltern allein die derselben gestellten Aufgaben nicht mehr lösen können, sie nicht in vollständiger Harmonie mit dem Gemeingeist stehen und Gesinnung und Fertigkeit nicht in gegenseitiger Harmonie entwickeln können, um die Erziehung bekümmern; denn das Interesse des Staates geht einerseits darauf hin, den Gemeingeist, die Übereinstimmung des Einzelnen mit der bestimmten Form des öffentlichen Lebens, zu wecken und anderseits, in dem Nachwuchs solche Tugenden, Kenntnisse und Fertigkeit auszubilden, welche zur Erhaltung des gemeinsamen Lebens im Staate und zur Mitarbeit an der nationalen Kulturarbeit erforderlich sind.

Aber nur in Zeiten, wo es der Familie unmöglich ist, auf die Erziehung die nötige Zeit, Kraft und genügende Mittel zu verwenden, oder wo das Familienleben verderbt ist, oder wenn in dem jüngeren Geschlecht eine ganz neue und für die Reform des Gesamtlebens notwendige Lebenskraft erzeugt werden soll, darf der Staat die Erziehung allein in die Hand nehmen; dagegen unter normalen Verhältnissen soll der Staat in Fragen der Erziehung nicht allmächtig sein. Denn da „die Erziehung von Natur nicht das eigentliche Geschäft der Regierung ist, so gibt es notwendigerweise eine Grenze staatlicher Erziehung"; haben die einzelnen Glieder das Gefühl des Zusammenhangs mit dem Ganzen gewonnen, so hat die Regierung die Erziehung in die Hände des Volkes zurückzugeben. „Die Erziehung soll nicht für einen allgemeinen Staat erziehen; solange die Individualität besteht, wird einer solchen Forderung nie genügt werden können. Die Individualität hinwegzuräumen, soll die Erziehung nicht anstreben; sie würde sonst den einzelnen Menschen aus der Haltung seines Lebens herausnehmen und in eine harte Allgemeinheit setzen." Die Erziehung darf nicht einseitig individuell, aber auch nicht einseitig sozial sein; Staat, Kirche, Gemeinde, Familie und wissenschaftlicher Verein müssen sich in das Erziehungsgeschäft teilen und dafür sorgen, daß die Individualität des Einzelnen nicht unterdrückt und das Volk als Ganzes gegen die übrige Menschheit abgeschlossen wird. Für letzteres muß ganz besonders die Kirche sorgen, denn sie hat den religiös-sittlichen Gemeinsinn zu pflegen, der über die Nationalität hinausgeht; sie hat vor allen Dingen dafür zu sorgen, daß die Jugend zur Teilnahme an dem religiösen Gemeinschaftsleben vorbereitet werde, und benutzt dazu den Konfirmandenunterricht und die sonntägliche Katechese. Da die Kirche es nur mit der Gesinnung zu tun, auf die Übereinstimmung der Familien mit den kirchlichen Grundsätzen und auf die Erhaltung der Kenntnisse ihrer geschichtlichen Entwicklung bei den zu ihrer Leitung Bestimmten zu achten hat, so hat sie es nur mit theologischen Bildungsanstalten zu tun; sie hat dann ferner durch ihre Beamten als Ergänzung der Familienerziehung

den Religionsunterricht erteilen zu lassen. Der Staat muß um seiner Erhaltung willen dafür sorgen, daß die spätere Generation die jetzige ersetze und noch höher entwickelt werde, weil er dadurch selbst höher entwickelt wird; aber mehr als, von diesen Gesichtspunkten aus betrachtet, nötig ist, soll sich der Staat nicht in die Erziehung mischen. Da die Kirche ohne Rücksichten auf die nationalen Interessen ihr Bildungsstreben auszuüben sucht, so kann der Staat die Erziehung nicht in ihren Händen lassen, besonders wenn es in einem Staate mehrere Kirchen gibt; dann muß der Unterricht Sache der bürgerlichen Gemeinde sein, wobei natürlich die religiöse Unterweisung ganz frei zu lassen ist. Die Erziehung ist also in erster Linie „die natürliche Äußerung des Selbsterhaltungstriebes der Gemeinheit", d. h. der Gesellschaft, und erst in zweiter Linie auch eine Sache des Staates, der ein Produkt der Gesellschaft ist; nur dann hat der Staat einen „tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen und das Schulwesen zu seiner eigenen Angelegenheit zu machen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften", und muß die Erziehung nach Vollendung dieser Aufgabe wieder in die Hände des Volkes, d. h. der Gesellschaft zurückgeben. In ihr tritt als Erziehungsorgan der freie gesellige Verkehr auf; er repräsentiert den Kosmopolitismus, den Gedanken des Verbandes der Kulturvölker gegenüber dem Gemeingeist des einzelnen Volkes, welcher das Interesse des Staates ist; sodann aber dient auch der gesellige Verkehr der Bewährung der individuellen und sozialen Erziehung und rückwirkend der Vervollkommnung der Individualität, indem die Selbsterkenntnis gefördert und die Bildung vervollkommnet wird. Endlich tragen die wissenschaftlichen Vereine dazu bei, daß Familie, Staat und Kirche in Übereinstimmung ihren Einfluß auf die jüngere Generation ausüben, indem sie die Rechte zwischen den verschiedenen Erziehungsfaktoren festsetzen und die Streitigkeiten zwischen ihnen schlichten.

Das ethische Ziel der sozialen Erziehung ist also, daß der Zögling in diesen vier Sphären der Gemeinschaft seine Stelle einnehmen und für jede derselben etwas sein kann; Verschiedenheiten in der Gestaltung dieser sozialen Formen des Menschenlebens bedingen auch eine Verschiedenheit im sozialen Ziel der Erziehung. Der Zögling soll daher nur in Ähnlichkeit mit dem großen Ganzen, dem er angehört, erzogen werden, damit er einerseits mit Anhänglichkeit an die bestehende Form erfüllt wird, aber anderseits die Unvollkommenheit derselben erkennen und nach Verbesserung streben kann; er soll einerseits die Anforderungen, welche die Gesellschaft und die sittlichen Lebensgebiete an die in sie Eintretenden stellen, erfüllen und mit Verständnis die geistigen Kulturgüter in sich aufnehmen können, anderseits aber auch befähigt sein, die nötigen Verbesserungen mit Verständnis und Geschick auszuführen. Die soziale Erziehung soll der fortwährend sich ausbildenden Ungleichheit entgegenwirken und den sozialen Ausgleich herbeiführen helfen; daher

muß sie die niederen Klassen den höheren annähern und zu einer höheren Bildungsstufe hinaufführen. Damit erstrebt sie keine völlige Gleichmacherei; denn Ungleichheiten werden immer infolge der natürlichen Verschiedenheit der Menschen bestehen bleiben; diese soziale Ungleichheit ist nicht nur unvermeidlich, sondern auch segensreich für das wirtschaftliche Leben der Menschen und die unentbehrlichste Bedingung für das Gedeihen desselben.

Aus der Stellung des allmählich sich entwickelnden Zöglings zu den Lebensgemeinschaften, in die er am Schlusse der Erziehung als selbsttätiges Glied eintreten soll, ergeben sich verschiedene Perioden in der Erziehung. In der ersten Periode nehmen Kirche und Gemeinwesen noch nicht an der Erziehung teil; es ist die Periode reiner Familienerziehung. Die absichtlichen pädagogischen Tätigkeiten bestehen hier in den freien Einwirkungen der Familie; daraus folgt, daß der eigentliche, bestimmte Unterricht ausgeschlossen ist. Die Familie ist die Stätte der individuellen Erziehung; hier können die Eigentümlichkeiten des Einzelnen am leichtesten beobachtet werden und am besten sich entwickeln. In dem ersten Abschnitt hat es die Erziehung mit dem sprachlosen Kinde zu tun; hier steht die Unterstützung des Lebens und richtige Entwicklung der anfangenden Selbsttätigkeit im Vordergrund; außerdem findet noch die Entwicklung der Sinne Beachtung, wobei die Kinder vor jedem Übermaß der Reize zu bewahren sind, weil die noch schwachen Organe geschont werden müssen und nur bei einem mittleren Reizmaß die Sinne zur Wahrnehmung geschickt sind. Der Übergang zum zweiten Abschnitt dieser Periode wird durch das gebildet, was für Aneignung der Sprache und die Willensentwicklung vorbereitend ist. Was in dem zweiten Abschnitt selbst Gegenstand der pädagogischen Tätigkeit sein soll, entscheidet das, was am Ende desselben berechtigterweise vom Kinde gefordert werden kann. Am Anfange der zweiten Periode tritt das Kind in eine größere Jugendgemeinschaft zum Zwecke des gemeinsamen Unterrichts ein. Da in dieser eine bestimmte Ordnung herrschen muß, so muß das Kind auf diese vorbereitet werden, und zwar muß sich diese Vorbereitung, wie jeder Fortschritt in der Erziehung, an die physische Entwicklung anschließen. Ferner wird in der Schule vom Kinde eine gewisse Selbständigkeit verlangt; auch diese muß allmählich entwickelt werden. Weiter tritt mit dem Beginne des Schullebens ein bestimmter Gegensatz zwischen Ernst und Spiel hervor; hierauf werden die Kinder zunächst durch Gewöhnung an ein zweckmäßiges Handeln vorbereitet. Das Vermögen der Sprache ermöglicht nun auch die bessere Förderung der geistigen Bildung. Zunächst ist bei der Erweiterung des Wahrnehmungs- und Anschauungskreises zu beachten, daß eine bestimmte Ordnung erst allmählich eintreten darf. Wichtig ist, daß das Kind schon auf dieser Stufe im Erzählen geübt werde; die Anschauung von unmittelbaren Gegenständen und von Bildern bietet Stoff zu Beschreibungen und Erklärungen. Die Zeichnungen und Bilder müssen durch körperliche, bekannte Gegenstände ergänzt und die Kinder an die achtsame Betrachtung

gewöhnt werden; die Methode, die Pestalozzi in seinem Buch der Mütter hierfür aufstellt, ist zu bezweifeln. Lesen und Schreiben sind für die intellektuelle Bildung Nebensache, und nur der hat ein Recht darauf, der eine Leichtigkeit im Sprechen sich erworben hat; selbst in der Schule sollte der Unterricht möglichst lange ohne Bücher getrieben werden. Vor dem Lesen und Schreiben sollte das Zeichnen geübt werden als Gegenstück zum richtigen Anschauen, zur Übung der Hand und des Augenmaßes; man lege dabei den Kindern leichte Gegenstände zum Nachbilden vor, ohne zu sehr auf Richtigkeit und Genauigkeit zu dringen. Zur Vervollständigung und gleichsam Verkörperung der Bilder wird die Phantasie in Anspruch genommen; sie erhält aber auch besonders in dem Fabelhaften der Märchen Nahrung; durch beides wird sie geübt und gekräftigt. Durchs Spiel werden sowohl der richtige und schnelle Gebrauch der Sinneswerkzeuge, wie die willkürlichen Bewegungen der Gliedmaßen geübt; dabei muß auch der Darstellungstrieb und die eigene Produktionskraft der Kinder sich betätigen können. Die Entwicklung des Willens geht mit der gesamten leiblichen und geistigen Entwicklung Hand in Hand; der Wille ist auf seine Selbständigkeit vorzubereiten, darf also nicht unterdrückt, muß aber noch in der Unterordnung festgehalten werden. Man lasse die Kinder Erfahrungen machen und die Folgen ihres Willens einsehen, damit sie lernen, ihren Willen selbst zu beschränken; man leite denselben durch Gründe. Beides kann in dieser Periode allerdings nur in beschränkter Weise geschehen; die Freilassung des Willens kann hier nur so weit geschehen, daß die Kinder durch ihre Selbstbestimmung keine Erfahrung machen werden, die ihnen wesentlich schädlich wäre. Das Kind wird hier schon in das Gemeinschaftsleben hineingezogen, wodurch der Egoismus in gewisse Grenzen zurückgedrängt wird; aber es muß auch darauf geachtet werden, daß die Ausbildung der Eigentümlichkeit nicht gehemmt wird. Die Persönlichkeit, die mit der vollen Kraft der Liebe und Wahrheit dem Zögling gegenübertritt, ist und bleibt das wirksamste Bildungsmittel der Jugend, besonders auf dieser Stufe; sie erweckt Liebe und Nacheiferung.

Die zweite Periode ist die Zeit, in der neben der häuslichen die öffentliche Erziehung ihre Stelle hat; sie schließt mit der Entscheidung über die Berufswahl. Die öffentliche Erziehung wird ausgeübt von der Schule; die Schulerziehung unterscheidet sich von der Familienerziehung wesentlich durch den Unterricht, durch den sie „Zusammenhang in die geistige Entwicklung zu bringen" hat. Aber die Schule hat gleicherweise nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht; sie will der Jugend ein gemeinsames Leben bieten, „in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann". In der Schule wird die Erziehung fürs Gemeinschaftsleben, die in ihren Keimen schon in der Familie beginnt, besonders gepflegt; denn hier herrscht ein gesetzlicher Zustand, hier wird gesetzliche Ordnung aufrecht erhalten und das strenge Rechtsgefühl geweckt. Es ist ein fremdes, nach

bestimmten Gesetzen geordnetes Gemeinwesen, in welches der Zögling eintritt; er muß sich demselben ein- und den Gesetzen unterordnen. Die Schule soll die Familie ergänzen; ihr kommen einerseits Unterricht und Übung der Fertigkeit und anderseits die Pflege der Gesinnungen fürs öffentliche Leben zu. Nicht das ist die Hauptsache in der Schulerziehung, daß sie das Wissen fördert, sondern „daß sie gesellige, religiöse, bürgerliche Bildung vermittelt"; die Ansicht, daß Schulen nur Unterrichtsanstalten („Kenntnisfabriken") sind, hat ihren Verfall bewirkt. „Der Schule kommt alles zu, was Unterricht und Übung der Fertigkeit ist, mit Ausnahme der Fertigkeiten, die sich auf eine speziellere Geschäftstätigkeit beziehen; ebenso hat die Schule die Verpflichtung, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatz zum Familienleben bezieht. Der Familie würde übrig bleiben, die Gesinnung weiterzuentwickeln aus dem religiösen und allgemeinen ethischen Standpunkt." Die Schule hat an der Gesinnung der Kinder nur das auszubilden, was die Familie nicht entwickeln kann, nämlich den Gemeinsinn, sofern er sich als Unterordnung unter das Gesetz kundgibt; die Entwicklung und Fortbildung der Gesinnung aus dem religiösen und allgemein ethischen Standpunkt dagegen bleibt der Familie überlassen. Die Gesinnungsbildung ist in der Schule durch strenge Regelmäßigkeit, verbunden mit einer gewissen Milde der Handhabung der Ordnung, zu erreichen. Wenn die Schule Kinder verschiedener Stände in sich faßt und in ihr weit mehr die individuelle Erziehung und der persönliche Wert als die Standesgleichheit entscheidet, so bildet sie auch die Geselligkeit.

Die Verletzung der Ordnung macht *Strafe* notwendig; sie richtet sich also gegen die verkehrte Willensäußerung und indirekt auch gegen den verkehrten Willen und ist durchaus nicht am Platze, wo es sich um Fähigkeiten handelt. „Je mehr das pädagogische Geschäft mit Lust und Liebe getrieben wird, desto weniger wird man auf Strafen bauen, und umgekehrt; als Erziehungsmittel darf die Strafe durchaus nicht gebraucht, sondern sie kann nur entschuldigt werden." Wenn Strafen notwendig werden, hat die voraufgegangene Erziehung ihre Schuldigkeit nicht getan; auch aus der Volksschule müssen die körperlichen Strafen verschwinden, je mehr sie sittlich fortschreitet. Das Ziel der Entwicklung der Gesinnung auf dieser Stufe ist die Entwicklung der Liebe zur Ordnung und Gesetzmäßigkeit.

Mit Rücksicht auf das Berufsleben, für das die Schule vorbereitet, gliedert sie sich in *Volks-*, *Bürger-* und *Gelehrtenschule*; zwischen diesen drei Stufen sollte jedoch der Übergang von einer zur andern Stufe ermöglicht sein. Im wesentlichen müssen diejenigen Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, in allen Schulen gleich sein; denn nur so kann die Erziehung der fortwährend sich entwickelnden Ungleichheit der Stände entgegenwirken und die niederen Klassen zur Teilnahme am politischen Leben erhoben werden.

Die unterste Stufe, die Volksschule, vermittelt die Elementarbildung und ist für alle obligatorisch; die äußeren Unterschiede der Lebensverhältnisse sollen erst am Ende dieser Periode zum Bewußtsein kommen. Daher soll hier die Erziehung als gleichmachendes Prinzip der fortwährend sich entwickelnden und angestammten Ungleichheit entgegenwirken, indem sie die niedere Klasse hebt und dadurch der höheren nähert; „darum müssen die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die höheren und niederen Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein." Die Verschiedenheit der Familienerziehung, der Stände und Berufsarten nötigen aber dennoch schon zu einer Teilung in der Elementarbildung; doch sollte hierbei Einheit im Ziel bestehen, so daß es auch den Kindern niederer Stände möglich wäre, sich ihrer Anlage gemäß zur höheren Bildung emporzuschwingen. Erst müssen Familien- und Volksbildung gesteigert werden, ehe man an Errichtung allgemeiner gleicher Bildungsanstalten für alle die Hand legen kann; denn „es wollen die Eltern der gebildeten Stände ihre Kinder nicht die schlechten Sitten annehmen lassen, welche sie dort voraussetzen, wo aus allen Ständen gemischt die Jugend in Masse unterrichtet wird". Wenn man in kleineren Schulen beide Geschlechter im Elementarunterricht vereinigt, so ist das dürftig; auf dem Lande ist allerdings, da sich hier der Geschlechtstrieb später entwickelt, hinsichtlich der Sittlichkeit wenig zu befürchten. Intellektuelle und praktische Bildung sollen in der Volksschule Hand in Hand gehen; die Jugend soll für ihren Kreis zu verständigen Menschen gebildet werden.

„Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben etwas Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkte der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben, das ist nicht ein wirklich Erreichtes. Hiernach beurteilen wir, was in die Volksschule gehört; die Entwicklung der Kräfte muß in der Volksschule überall an einem solchen Stoff versucht werden, der im künftigen Geschäftsleben seinen Wert behält." Die Lehrgegenstände der Volksschule sind demnach: 1. Lesen und Schreiben; wir müssen „diese Gegenstände als etwas Notwendiges ansehen, aber auch als etwas, was in Beziehung auf die Aufgabe der Volksschule eine untergeordnete Stelle einnimmt." Die Leseübungen sollen an ein populäres Geschichtsbuch angeknüpft werden, so daß der Unterricht in der Geschichte dadurch unterstützt wird, und an ein besonderes Lesebuch, das seinen Stoff aus dem Natur- und Menschenleben entnimmt. 2. Geschichte; sie übt das Gedächtnis und vermittelt das Verständnis der Gegenwart, speziell ihrer Rechtsverhältnisse, „ohne deren Kenntnis niemand selbständig handeln kann". Daher soll die Geschichte des Urchristentums, die Kirchenverbesserungen und „die neuesten historischen Momente, aus denen sich die Gegenwart gestaltet hat, und durch welche die allgemeine Weltlage bedingt ist", den Kindern vorgeführt werden. Die vaterländische Geschichte allein als eigentlich geschichtlichen Stoff zu behandeln, wäre einesteils zuviel, weil dieselbe auch unbedeutende Zeiträume umfaßt, „die gar

kein Interesse mehr erregen können", anderseits zuwenig, weil manche Zeitverhältnisse nur als „Folgen von Umwälzungen allgemeiner Weltverhältnisse" verstanden werden können. „Aller Geschichtsunterricht kann zusammengefaßt werden in der Formel: es soll begreiflich gemacht werden, wie das geworden ist, was ist." Die neuere Geschichte muß ausführlich und pragmatisch behandelt, und die Elemente müssen praktisch entwickelt werden, die den gegenwärtigen Zustand herbeigeführt haben. Ein klares Bild des gegenwärtigen Zustandes ist zu entwerfen; dieses ist das Prinzip der neuen Geschichte, von ihm geht der Unterricht aus. Wenn von einem früheren Abschnitt die Rede ist, so ist gleichmäßig der letzte Moment einer Periode wieder das Prinzip, von dem man ausgeht, um den ganzen Abschnitt praktisch zu entwickeln. „Eine Reihe von historischen Bildern, die sich an die epochemachenden Punkte anschließen, würde also im Geschichtsunterricht zu geben sein; das Augenmerk auf die Gegenwart wird festgehalten." 3. Geographie; sie bildet die Basis der Geschichte, denn diese bedarf, um zu einer lebendigen Anschauung zu werden, eines Schauplatzes. Daher bestimmt sich die Stoffauswahl nach der Geschichte. 4. Mathematik und Naturkunde; auch sie dienen der Ausbildung des praktischen Verstandes, aber nur so weit, als wir bei ihnen vom eigentlich Wissenschaftlichen absehen. Der Unterricht in der Naturkunde wird „alles, was die Natur bietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und in der beschränkten Zeit und bei den vorhandenen Hilfsmitteln in der Volksschule durchführbar ist" zu behandeln haben; er darf sich daher nicht auf die Beschreibung der Tatsachen beschränken, sondern muß auch auf die Kräfte und Gesetze in leicht verständlicher Weise eingehen. „Die mechanische Betrachtungsweise der Naturprodukte hält sich nur an die äußere Gestalt"; aber „die Gestalt darf nicht getrennt aufgefaßt werden von der Verrichtung der Organe". 5. Sprache (geistige Gymnastik); Entwicklung des Sprechens ist Entwicklung des Denkens; da die Volksschule das praktische Denken ausbilden soll, so wird es sich also hier um Bildung der Urteilskraft und der Begriffe auf dem empirischen Gebiete handeln. Kenntnis der natürlichen Dinge, Ausbildung des Urteilsvermögens und Herrschaft über die Sprache gehören eng zusammen; „wir müssen es als einen großen Fehler bezeichnen, wenn man auf dem Unterrichtsgebiete des Deutschen durchaus nur auf die schriftliche Übung, nicht aber gleichmäßig auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache Wert legt". 6. Gesang. 7. Zeichnen. 8. Hand- und Industriearbeiten. 9. Körperliche Übungen in den Zwischenpausen. Der Schwerpunkt der religiösen Bildung liegt in der Familie; auch die Fortbildung des Religiösen in der Gesinnung soll nicht Aufgabe der Schule sein. Aber auch ohne besonderen Unterricht muß in der Schule neben der Familie das Religiöse gepflegt werden; die Kirche aber hat nur die Aufgabe, die Schrift und die geschichtliche Entwicklung des Christentums wenigstens in den Hauptpunkten durch ihre Beamten verständlich zu machen, damit der Zögling am religiösen Gesamtleben im Gottesdienste

teilnehmen kann. Die Ausbildung der Mädchen im Hauswesen ist Sache der Familie; die Einführung weiblicher Handarbeiten in den Industrieschulen ist als Notwerk zu betrachten.

Man muß ein Prinzip aufstellen, aus dem „die Methoden aller einzelnen Unterrichtsfächer ableitbar" sind; die Möglichkeit einer solchen Zurückführung aller Methoden auf ein einheitliches Unterrichtsprinzip ist darin zu suchen, daß die Unterrichtsgegenstände „offenbar alle unter dem gemeinsamen Begriff der Fertigkeiten stehen und bei allen außerdem die besondere Beziehung auf die Rezeptivität hervortritt. Das Spezifische der einzelnen Methoden muß sich durch die Anwendung des allgemeinen Prinzips auf den besonderen Gegenstand herausstellen". Der Unterricht soll so organisiert werden, „daß jede Tätigkeit auch als Zweck an sich angesehen werden könne und auch Befriedigung in sich selbst trage, es soll der Jugend nichts gegeben werden, was bloß für die Zukunft seinen Wert hat"; dazu tritt die Forderung der möglichst reichhaltigsten Entwicklung dessen, was schon vorher dagewesen ist. Damit ist ein allgemeines Prinzip für die Methode des Unterrichts gegeben; in ihm liegt die Ordnung und die Beziehung auf das künftige Leben, die von dem öffentlichen Unterricht gefordert werden müssen, und zugleich die Regel der naturgemäßen Fortentwicklung. Aus diesem allgemeinen Prinzip der Methodik folgt, daß jeder Gegenstand nur in solche Elemente aufgelöst werden darf, die noch etwas Lebendiges sind, d. h. noch im Zusammenhange mit dem lebendigen, praktischen Denken stehen und daher unmittelbares Interesse haben (z. B. im Sprachunterricht die Anwendung der Wort- und Satzformen in Sätzen, im Rechnen Anwendung der Zahlen in bürgerlichen Rechnungsarten), und daß in jedem Lehrgegenstand ein naturgemäßer Fortschritt stattfindet; d. h. daß man sich vor pedantischer Gründlichkeit und hastender Eile bewahrt.

Die Volksschule muß in ihrer Ausgestaltung entwicklungsfähig sein, denn „es ist ein natürliches Sachverhältnis, eine Gleichheit des Exponenten zwischen dem Gange der Volksentwicklung überhaupt und dem Fortschritte der Erziehung" herzustellen; mit der steigenden Volksentwicklung werden naturgemäß auch die Ansprüche an die Volksschule wachsen. Hauptsache ist dabei, daß in der Erziehung ein Gegengewicht gegen die vorhandene und fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit der Stände geboten werde; gleichmachend aber kann sie nur dadurch wirken, daß sie die niedere Klasse der höheren nähert, indem sie jene erhebt. „Wenn der Übergang aus der Volksschule in höhere Bildungsanstalten auf die richtige Weise ermöglicht wird, dann ist schon etwas wenigstens geschehen, daß auch die Volksschule der an die Erziehung überhaupt gestellten Forderung, die höhere geistige Entwicklung zu fördern, nachkommt." Der Volksschullehrer muß die Fähigkeit haben, die verschiedene Entwicklungskraft, die Fähigkeit und Begabung der Einzelnen in der Masse richtig zu beurteilen (Menschenkenntnis); er „muß demnach eine Lebensbahn durchlaufen haben, die ihn in vielseitige Berührung mit anderen Klassen (der Gesellschaft)

gebracht hat", und zugleich ein Wissen besitzen, das über den Zyklus dessen, was er wirklich zu lehren hat, hinausgeht. Daher muß „der Volksschullehrer der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist". Er muß über einen gewissen Überschuß an geistigen Künsten verfügen, „damit er das Fortschreitungsmaß seiner Generation übersehen könne" und dann eine Erweiterung der Volksbildung bewirken kann. Der Volksschullehrer muß eine gründliche und vertiefte Allgemeinbildung besitzen; aber es ist nicht nötig, daß dies eine gelehrte Bildung sei.

In der Bürgerschule werden diejenigen ihre Bildung holen, die dereinst in das höhere Gewerbsleben eintreten wollen. Für sie ist ganz besonders Kenntnis der Natur und Sprachfertigkeit nötig; der Unterricht in der deutschen Sprache, in Mathematik, Naturkunde, Geographie und Geschichte wird daher erweitert und der in lebenden Sprachen wird hinzugefügt. Der Unterricht in der Muttersprache wird einerseits das vollkommene Verständnis dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt, und anderseits die vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können, ins Auge zu fassen haben. Als lebendiges Sprachgut, das in dem gegenwärtigen Zustand der Sprache verständlich ist, kommt die allgemeine Literatur seit der Reformation in Betracht, welche in Musterstücken zur Anschauung gebracht werden soll. Im Geschichtsunterricht wird „eine Reihe von historischen Bildern, die sich an die epochemachenden Punkte anschließen, zu geben sein, so daß sich an die Beschreibung einer bestimmten Zeit der erzählende Unterricht in der Geschichte anknüpft"; aber auch „die Geschichte des Menschengeschlechts in ihrem Verlauf als ein Ganzes soll zusammengeschaut werden". Alles muß zum Verständnis der Gegenwart dienen; die neueste Zeit vom 16. Jahrhundert an ist ausführlich und pragmatisch zu behandeln, die alte Geschichte fragmentarisch. Der Unterricht in der Naturkunde muß sich ebenso auf Versuche und Beobachtungen, Naturgegenstände und Abbildungen stützen, wie sich der geographische Unterricht auf die Karte stützt.

In der dritten Periode tritt die Berufsbildung in den Vordergrund; die Pädagogik hat sich hier also mit der Gestaltung der Berufsschulen (Handwerkerschulen, Universitäten usw.) zu beschäftigen. Vereine haben für die Pflege der gymnastischen Bildung zu sorgen.

Schleiermacher hat die Bearbeitung seiner Pädagogik vor derjenigen der Psychologie in Angriff genommen; deshalb entbehren auch die in ihr niedergelegten psychologischen Auseinandersetzungen des einheitlichen Charakters. Mit einer gewissen Flüchtigkeit geht er über die psychologischen Voraussetzungen in seiner Pädagogik hinweg; er kommt bei dem beständigen Durcheinander und Ineinander der seelischen Funktionen, wie er sie annimmt (rezeptiven und spontanen, organische und intellektuelle Seelentätigkeiten) nicht zu einer klaren Schilderung der Eigenart der einzelnen Funktionen, zu keiner zusammenhängenden Schilderung des

Wesens der Vorstellungen, der Gefühle und Willenshandlungen. Das Gefühl ist bei ihm gewissermaßen die primäre Funktion des menschlichen Geistes; es gibt nach seiner Ansicht von der Einheit des Bewußtseins und von der Übereinstimmung von Denken und Sinn ein unmittelbar gewisses Zeugnis. Die Seele ist ihm ein Organismus von psychischen Funktionen, der sich in generellen und individuellen psychischen Anlagen entfaltet; dieses Entwicklungsprinzip überträgt Schleiermacher auch in seine Pädagogik. In der Auffassung der menschlichen Natur steht Schleiermacher weder auf der Seite Rousseaus noch auf derjenigen der Kirchenlehre; der Keim der Sünde beruht nach ihm lediglich in dem Vorherrschen der sinnlichen Funktionen vor den geistigen. Aus dem Wesen des Individuums, das das Prinzip seiner Entwicklung in sich trägt, und dem Wesen der Gattung, das von der Entwicklung bestimmt und beeinflußt wird, fließen alle seine erzieherischen Einwirkungen. Die Darstellung, Entwicklung, Herausbildung der Eigentümlichkeit bei der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts bildet bei ihm eine wesentliche Aufgabe der Erziehung; nicht minder wesentlich ist für ihn aber auch die Einreihung des Individuums in die Gemeinschaft durch die Erziehung.

Wie er das ganze Gebiet des Wissens mittelst der deduktiven Methode zu durchdringen und zu ordnen sucht, so auch das der Pädagogik; so deduziert er auch den Begriff der Erziehung aus dem des Menschen als einem lebenden Wesen, das in geistiger Gemeinschaft mit andern und unter der Einwirkung dieser Gemeinschaft steht. Er knüpft also den Begriff der Erziehung nicht an die individuelle, sondern an die soziale Seite im Menschen an; dadurch wird er dazu geführt, die Bedeutung des kulturellen und sittlichen Zustandes der Gesellschaft in der Erziehung zu berücksichtigen und so seine Erziehungslehre soziologisch zu vertiefen. Das abstrakte Humanitätsideal Rousseaus ist damit von Schleiermacher überwunden worden; die Entfaltung der konkreten Individualität wurde von ihm zum Ziel der Erziehung gesetzt. Er will den Einzelnen seiner Individualität gemäß zum Glied der Familie, des Staates und der Kirche erziehen; damit hat er der phantastischen Idee eines weltbürgerlichen Menschentums, wie wir sie bei den Philanthropen finden, ein Ende gemacht. Es handelt sich bei ihm nicht um die methodisch beste Ausbildung des Einzelnen, sondern um die möglichst hohe intellektuelle und sittliche Förderung der Gesamtheit, des Volkes; dadurch erhält auch die Schule, namentlich die Volksschule, eine hohe Bedeutung. Die Schule vermittelt den Übertritt aus der Familie in das Gemeinwesen mit seiner strengen Gesetzgebung; sie spiegelt den Charakter des Gemeinwesens ab. Aber auch der Einzelne, die persönliche Eigentümlichkeit, erhält von dort aus seinen sittlichen Wert; die Entwicklung des Einzelnen ist maßgebend für die Methode der Erziehung; die Mittel der Erziehung bestehen daher bei Schleiermacher in der Unterstützung des jugendlichen Entwicklungsprozesses. Die Betonung der Gesinnungsbildung, der Ausbildung der Vernunft zur Herrschaft über die Sinnlichkeit in jedem Menschen, ist

bei Schleiermacher ein wesentlicher Teil der Erziehung; aber er bringt auch, wie erwähnt, den Einzelnen in das richtige Verhältnis zur Gemeinschaft durch die Betonung der sozialen Seite der Erziehung. In der Hervorhebung der Individualität liegt der Fortschritt der Schleiermacherschen Pädagogik gegenüber derjenigen von Fichte; in der sozialen Auffassung der Erziehung bedeutet seine Pädagogik einen Fortschritt gegenüber Kant. Schleiermacher betont auch die nationale Seite der Erziehung; national ist die Grundrichtung seiner Pädagogik. Er erstrebt eine einheitlich gegliederte Nationalschule; den nationalen Bildungsstoff stellt er in den Mittelpunkt des Schulunterrichts als den allen Schulen gemeinsamen Bildungsstoff hin. Um der Schule ganz den Charakter einer kirchlichen Anstalt zu nehmen, will er den Religionsunterricht ganz aus ihr entfernen; bestimmend für diese weitgehende Forderung war für ihn hauptsächlich die Voraussetzung, daß der Religionsunterricht unter den Verhältnissen seiner Zeit einen streng konfessionellen Charakter behalten würde, was seinen pädagogischen Ansichten widersprach. Besonnen und nüchtern faßt er immer die bestehenden Verhältnisse ins Auge; er will nicht mit einem Schlage von der vernachlässigten und daniederliegenden Volksschule seiner Zeit zur Verwirklichung der idealen Nationalschule schreiten; er will vielmehr eine „Grundform der Volksschule" annehmen, die sich im Rahmen des Erreichbaren hält und sich doch dem Ideal allmählich annähern lassen kann. Zum ersten Male hat Schleiermacher die politische, die soziale und nationale Frage, mit denen die Volksschule Fühlung genommen hatte, einer gründlichen und zusammenhängenden Behandlung unterzogen; zum ersten Male erscheint hier die Volksschule in ihrem Zusammenhange mit dem Bildungswesen und der Erziehung überhaupt. Seine ganze Pädagogik ist die wahre Durchdringung von Erfahrung und Wissenschaft; indem sich alles in Erfahrung und Wirklichkeit Vorhandene vor der Vernunft rechtfertigen lassen muß, unterliegt es der Kritik. Auf Grund derselben stellt er nun Ideale auf; sie schweben aber nicht in der Luft, sondern sind aus der wissenschaftlichen Begründung der Erfahrungstatsachen gewonnen.

Schleiermachers Theorie der Pädagogik stand in ihren Grundzügen schon 1805 fest; wohl vertiefte er sein pädagogisches Wissen durch das Studium von Plato, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, J. Paul u. a., aber nur ein Buch seiner pädagogischen *Zeitgenossen* hat auf die Ausgestaltung dieser Grundzüge einen wesentlichen Einfluß ausgeübt, nämlich die Erziehungslehre von Schwarz (1802—1808). Mit Schwarz und Graser steht aber Schleiermacher in engster Beziehung zu Schelling, woraus sich die Verwandtschaft der Pädagogik dieser drei Männer erklären läßt. Schwarz entwickelte seine pädagogischen Anschauungen in unsystematischer Form in Briefen, wobei Abschweifungen auf verwandte Gebiete nicht vermieden werden; Schleiermacher dagegen gibt der Pädagogik einen systematischen Aufbau und behält den Zweck fest im Auge. Schwarz weist die Annahme einzelner Seelenvermögen zurück, bespricht aber doch

die Entwicklung des Kindes nach der alten Auffassung; Schleiermacher verläßt mit der Vermögenstheorie auch die überlieferte Einteilung der Pädagogik. Schwarz faßt nur die theoretische Seite der Pädagogik ins Auge; Schleiermacher stellt die Beziehungen auf das praktische Leben in den Vordergrund. Näher stehen Schleiermacher und Graser in ihren pädagogischen Anschauungen; beide fassen die Pädagogik als Wissenschaft auf und fordern die praktische Beziehung des Unterrichts für das Leben (Grasers „Divinität usw." erschien 1811, Schleiermachers erste pädagogische Vorlesung 1813). Graser ist aber in den philosophischen Grundlagen der Pädagogik abhängiger von Schelling als Schleiermacher; während für Graser die Schule in erster Linie Erziehungsanstalt und erst in zweiter Linie Unterrichtsanstalt ist, hält Schleiermacher die Schule in erster Linie für eine Unterrichtsanstalt und erst in zweiter Linie für eine Erziehungsanstalt. Herbart hatte im Jahre 1806 das erste wissenschaftliche System der Pädagogik veröffentlicht, und Schleiermacher hat das Buch gewiß studiert; aber Herbarts Pädagogik steht auf einer ganz andern psychologischen und ethischen Grundlage, als daß sie wesentlichen Einfluß auf Schleiermachers Pädagogik ausüben konnte. Der Grundgedanke von Herbarts Pädagogik, daß der Charakter des Zöglings durch Umbildung des Gedankenkreises wesentlich beeinflußt werden könne, fand bei Schleiermacher keine Zustimmung; denn er hatte die Überzeugung, daß mehr als das Wissen um das Gute dazu gehöre, um auch gut sein zu wollen, und daß die Einwirkung auf den Kern des guten Willens, die gute Gesinnung, immer nur eine indirekte sein kann. Herbart und Schleiermacher verwerfen die Seelenvermögenstheorie und fordern mit Pestalozzi und Niemeyer die harmonische Ausbildung der Kräfte. Daß Schleiermacher auch Niemeyers Grundsätze (1796) gründlich studiert hatte, ist wohl unzweifelhaft; als Kantianer behandelt aber Niemeyer die geistige Erziehung nach der intellektuellen und moralischen Seite, was Schleiermacher nicht billigen konnte.

Daß Pestalozzi Schleiermacher mancherlei Anregungen gegeben hat, ist unzweifelhaft; seinem Einfluß konnte sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kein Pädagoge entziehen. „Die Pestalozzische Methode", sagt er, „hat sich im allgemeinen noch die meiste Geltung errungen; sie hat den Charakter, als läge ihr etwas Allgemeines zugrunde, so daß man sie auf alle Fälle, auf alle einzelnen Unterrichtsgebiete anwenden könnte, und als ob sie auf die Volksschule vorzüglich berechnet wäre"; aber gerade in dieser Allgemeinheit sieht Schleiermacher die Mängel der Pestalozzischen Pädagogik, weil die Durchführung des allgemeinen Prinzips auf allen Unterrichtsgebieten noch nicht gelungen sei und es nicht zu leugnen sei, „daß, sobald von einer solchen Durchführung die Rede war, auch die geistreichsten Verfechter dieser Methode sehr weit voneinander abgewichen sind. Sollten Pestalozzis Bestrebungen einen weitern Einfluß auf das Volksschulwesen haben, so müßte seine Methode noch einmal tüchtig bearbeitet und auf das eigentliche Prinzip zurückgeführt werden, die Früchte würden gewiß nicht ausbleiben". Wie Pestalozzi

sieht auch Schleiermacher die Familie als die vorzüglichste Bildungsanstalt an; von ihrer Ausgestaltung hängt nach ihnen das Volkswohl ab. In dem methodischen Hauptsatz: alle Unterrichtsgegenstände sind in Elemente aufzulösen, stimmt Schleiermacher mit Pestalozzi überein; aber in der Ausführung im einzelnen weicht er vielfach von ihm ab. So geht er im Sprachunterricht nicht wie Pestalozzi vom Wort, sondern vom Satz aus; „dieser ist etwas Lebendiges, weil in ihm Wort und Gedanken zusammen sind". Die Leseübungen sollen an einen lebendigen Stoff angeknüpft werden. Im Rechenunterricht sollen nicht das abstrakte Zählen und das Rechnen mit unbenannten Zahlen, sondern das Rechnen an wirklichen Gegenständen im Vordergrunde stehen. Schleiermacher stand dem Philanthropinismus näher; er fordert mit ihm für die Volksschule, ohne dabei jedoch dem einseitigen Utilitarismus zu verfallen, eine auf das praktische Leben und seine Anforderungen Rücksicht nehmende allgemeine Bildung, die nach der wissenschaftlichen und praktischen Seite eines höheren Ausbaues fähig ist. Wenn er sich gegen das Mechanisieren des Unterrichts, wie es bei vielen Pestalozzianern zu finden war, erklärt, weil er davon eine Ertötung des Geistes befürchtet, so tritt er damit nicht in Gegensatz zu Pestalozzi; denn dieser versteht unter Mechanisierung des Unterrichts die Anpassung des Lehrers und Kenners an den psychophysischen Mechanismus des menschlichen Geistes.

Die Beantwortung der Frage, in welchem Verhältnis die individuelle Erziehung zur sozialen stehen soll, ist zu verschiedenen Zeiten verschieden. In der alten orientalischen, der griechischen, römischen und jüdischen Erziehung herrschte der Sozialismus vor; der Einzelne hatte nur als Glied des Staates Geltung, das Individuum kam zu keiner freien Entfaltung, die Erziehung war Aufgabe des Gemeinwesens und daher sozial-politisch. Nur in Athen entwickelte sich in der späteren Zeit eine die Individualität mehr beachtende Erziehung; auch Cicero mahnt, die Individualität des Zöglings zu studieren und bei der Wahl seines Berufs seine Neigung zu berücksichtigen. Bei den Juden nahm die sozial-politische Erziehung eine religiöse Färbung an. Erst das Christentum hat das Recht der freien Persönlichkeit zur Geltung gebracht; es setzte an die Stelle der Nationalität die Humanität. Aber die Kirche unterdrückte diesen Individualismus; alle Menschen wurden als Eigentum der Kirche betrachtet und für sie erzogen und hatten nur als Glieder der Kirche, welche den Träger der Wahrheit und das Gewissen der Menschheit bildete, einen eigentümlichen Wert. Erst Humanismus und Reformation gaben dem Herdenmenschen des Mittelalters wieder die persönliche Freiheit zurück. Das Individuum trat in ein unmittelbares Verhältnis zum All und zur Gottheit und strebte selbständig nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten; die Verbindung zum Ganzen und das Verhältnis zum Ganzen soll aus der eigenen Initiative hervorgehen und durch freie Vereinbarung zustande kommen. Von jetzt an fand neben der sozialen auch die individuelle Erziehung Berücksichtigung; allmählich trat letztere

sogar in den Vordergrund. Comenius stellte für die individuelle Erziehung ein psychologisches Prinzip auf, zugleich aber auch die Grundzüge der Sozialpädagogik fest; er wollte allen Menschen ohne Ausnahme eine natur- und kulturgemäße Bildung geben. Montaigne und Locke verlangen einerseits eine Erziehung gemäß der Individualität des Zöglings; anderseits soll aber das Ziel derselben praktische Weltbildung, soziale Brauchbarkeit und Tüchtigkeit für das Leben innerhalb der menschlichen Gesellschaft sein. Im deutschen Humanismus erreichte der Individualismus seinen Höhepunkt; die Individualbildung des Menschen wurde hier nicht nach einer besonderen Richtung, sondern durch sein ganzes Sein, die Bildung des Menschen zum Menschen dargestellt. Rousseau verwarf sogar das Recht der Gesellschaft dem Individuum gegenüber; er erzog nicht für Staat, Kirche oder Beruf, sondern nur für die Menschheit. Bei den Philanthropen treten konfessionelle und nationale Erziehung hinter die allgemein menschliche völlig zurück; sie wollen die Kindesnatur beachten und berücksichtigen und den Zögling für ein gemeinnütziges und glückseliges Leben vorbereiten. Noch stärker tritt die Hochschätzung der Individualität bei Herder, Kant, Fichte und J. Paul hervor. „Jedes Geschöpf hat seinen unersetzlichen Eigenwert, trägt seine Zukunft als Anlage in sich und ist berufen, sein eigentümliches Urbild zu verwirklichen", sagt Herder. „Der Mensch und mit ihm jedes vernünftige Wesen ist Zweck an sich selbst und darf daher niemals bloß als Mittel von jemand, ohne hierbei zugleich selbst Zweck zu sein, gebraucht werden", so lautet der bekannte Moralsatz Kants. Nach Fichte erhält jeder einzelne Geist von der Weltordnung eine bestimmte Aufgabe, einen sittlichen Beruf, vorgeschrieben, die er erfüllen soll. „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich; diesen, d. h. die Summe aller seiner individuellen Anlagen und Kräfte, wachsen und sich entfalten zu lassen, das ist die Aufgabe des Erziehens" nach J. Paul. Eine große Anzahl von Erziehungsschriften, welche am Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts erschienen, zeigen den Einfluß, welche die pädagogischen Anschauungen von Herder, Kant, Fichte und J. Paul ausgeübt haben; sie stellen alle nicht mehr die Glückseligkeit, sondern die Sittlichkeit als Ziel der Erziehung auf. Pestalozzi betont gleichzeitig naturgemäße individuelle Bildung und soziale Volkserziehung; seine Pädagogik ist von sozialem Geiste durchweht, die Frage der Menschenbildung steht bei ihm im innigsten Zusammenhang mit der sozialen Frage; ihm kam es zum vollen Bewußtsein, daß eine ernstliche Besserung der sozialen Zustände nur durch eine Reformation des gesamten Volkslebens in religiöser und sittlicher Hinsicht möglich ist und diese nur von der fortschreitenden sittlichen Veredlung des Einzelnen abhängt. Im Gegensatz zu dem in dem Philanthropinismus zur Herrschaft gekommenen Utilitarismus betont er die Berechtigung des Individuums und stellt die Einzelpersönlichkeit in den Vordergrund der Erziehung; „wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Be-

stimmung und seiner besonderen Lage". Die individuelle Erziehung ist so bei Pestalozzi das Fundament der sozialen; „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur ist allgemeiner Zweck der Bildung; der Mensch ist nicht um seiner selbst willen in der Welt, sondern daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende". Unter Bildung versteht Pestalozzi Entfaltung und Anwendung der physischen, geistigen und sittlichen Kräfte; in der Entfaltung der menschlichen Kräfte kennt er keine Schranken, wohl aber in der Anwendung, denn hier tritt die Bildung in Berührung mit der Wirtschafts-, insbesondere der Eigentumsordnung eines Volkes. Der Staat soll, so fordert Pestalozzi, dem Bürger durch Erziehung die Kraft zur Selbsthilfe geben; aber die Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit muß er dem Einzelnen überlassen. Pestalozzi faßte die Erziehung vom sozialen Standpunkte auf, forderte aber die volle Beachtung der Individualität dabei; er suchte in diesem Sinne nach einem Prinzip der sozialen Erziehung, fand aber nur ein solches der individuellen in ihrer psychologischen Grundlage. „Die Menschenbildung und all ihre Mittel sind in ihrem Wesen ewig die Sache des Individuums und solcher Einrichtungen, die sich eng und nahe an dasselbe anschließen; sie sind ewig eine Sache des Menschentums." Unter dem Eindruck eminenter Persönlichkeiten und des das Bewußtsein der Verantwortlichkeit in dem Staatsleben beim Bürgerstand hemmenden Feudalismus bildete sich die Pädagogik des Individualismus immer mehr aus; nach W. v. Humboldt stand damals das Menschengeschlecht auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch die Ausbildung der Individuen „höher emporschwingen" konnte, weshalb ihm „das Individuum" an und für sich Gegenstand der Erziehung ist. Diese Erziehungsidee des Neuhumanismus wurde vom politischen Liberalismus, der seine Herrschaft auch auf die Pädagogik ausdehnte, aufgenommen; der freie Mensch, losgelöst von allen beengenden Schranken des Standes, der Konfession und Nation, wurde als höchster Typus der Menschheit hingestellt und allgemein anerkannt. Der Staat hat nach der Auffassung des politischen Liberalismus dieser Zeit nicht die Aufgabe, positiv um die leibliche und geistige Wohlfahrt seiner Untertanen Sorge zu tragen; er hat nur die negative Aufgabe, den materiellen und geistigen Privaterwerb und Privatbesitz nach innen und außen zu sichern. „Je reiner der einzelne Mensch die ihm notwendigen und nützlichen Kenntnisse ausprägt, je wahrer er die Bedürfnisse seines Daseins auffaßt, je mehr er seinen Willen und seinen Körper zu beherrschen gelernt hat, je besser er versteht, die Außenwelt seiner Herrschaft zu unterwerfen, als ein desto kräftigeres und vollkommeneres Wesen steht der Mensch alsdann vor uns" (Stephani, System der öffentlichen Erziehung). Aus der Vereinigung solcher Einzelpersönlichkeiten sollte ein mächtiger Staat hervorgehen, obwohl der Einzelne ohne Rücksicht darauf erzogen werden sollte. In England entwickelte sich zu derselben Zeit, als in Deutschland die Individualpädagogik in Blüte stand, eine einseitige Sozialpädagogik; Bell und

Lancaster wollten durch den Massenunterricht die ökonomische Brauchbarkeit der „vernünftigen Maschinen" und damit die Konkurrenzfähigkeit steigern. Die Nachpestalozzianer in Deutschland dagegen, die unter dem Einfluß von Niederer standen, betonten die Individualerziehung; sie sprachen dem Bildungsinhalte jeden selbständigen Wert ab und schätzten ihn lediglich als Mittel zur Kraftbildung. „Wir trachten", heißt es in dem von Niederer redigierten „Bericht an die Eltern und das Publikum über den gegenwärtigen Zustand und die Einrichtungen der pestalozzischen Anstalt in Iferten im Jahre 1807", „überall die Fächer der Kenntnisse, in denen wir Unterricht geben, mehr als Mittel der Geistesbildung, als wie Mittel der Ausdehnung der Kenntnisse zu benutzen. Wenn die Ausdehnung der Kenntnisse in irgend einem Fache von Nutzen sein soll, so muß vorher die Geisteskraft des Kindes auf den Punkt gebracht werden, der erforderlich ist, diese Kenntnisse in ihrem Wesen und Umfange zu fassen und zu verbauen. Wir glauben überhaupt, der Jugendunterricht müsse in seinem ganzen Umfange mehr kraftbildend als wissenbereichernd sein." In dieser Hinsicht stimmen die Nachpestalozzianer mit den Neuhumanisten zusammen; beide treten in entschiedenen Gegensatz zu den Philanthropen, obwohl sie alle von derselben Ansicht über Wesen und Bestimmung des Menschen ausgehen und auch alle dem Individualismus huldigen.

Der Druck, mit dem die Zwingherrschaft des Korsen auf den Völkern Europas lastete, erweckte das seit langer Zeit schlummernde Gemeingefühl; in all den von ihm eroberten Ländern belebte sich infolgedessen das Nationalgefühl. Das kam in Fichtes „Reden" deutlich zum Ausdruck; er forderte eine Nationalerziehung, Erziehung zum nationalen Sein als Gegensatz zum individuellen Sein. Er erwartet, daß durch diese nationalsoziale Erziehung die sozialen Schäden geheilt werden; aber sie war einseitig, da sie nur die Erziehung für den Staat im Auge hatte. Schleiermacher hat alle Einseitigkeiten in dieser Hinsicht vermieden; er berücksichtigt neben der individuellen auch die soziale Seite der Pädagogik. Seinem Einflusse ist es zuzuschreiben, daß auch bei den Pädagogen, welche die individuelle Seite betonen, die soziale nicht unbeachtet bleibt; demselben ist es auch zuzuschreiben, daß der Beruf des Staates als Erzieher immer mehr anerkannt wurde. Schon bei den Philanthropen wird die Erziehung als Aufgabe des Staates besonders betont, am stärksten aber von Fichte; der Staat muß dem Bürger Schutz gewähren, also auch für die Erziehung sorgen. Ihnen stellen sich aber die Vertreter des Familienprinzips energisch entgegen, zu denen u. a. Wilhelm v. Humboldt gehört; sie empfingen ihre Nahrung von Rousseau und Kant. Der klare Blick für die geschichtliche Entwicklung und die Wirklichkeit bewahrte Schleiermacher vor dem Abirren in eines der bezeichneten Extreme; er weist beiden Organisationen in der Erziehung die ihnen gebührende Stelle an. Von ihm aus geht der soziale Zug durch die Pädagogik hindurch, den wir auch bei Beneke, Herbart, Ziller u. a. nicht vermissen.

17. Der pädagogische Realismus des 19. Jahrhunderts lenkte, wie der des 17. Jahrhunderts, die Aufmerksamkeit auf die Gestaltung des wirklichen Lebens durch Erziehung und Unterricht, ohne jedoch die idealen Ziele aus dem Auge zu verlieren. Wenn man sich aber an die Wirklichkeit wandte, so mußte man auch deren Schattenseiten, ihre Mängel und Fehler beachten; dadurch kam eine pessimistische Stimmung in die Pädagogik, wie wir sie bei Schopenhauer finden. Beneke hat sich jedoch davon frei gehalten; leider fand er nicht die Beachtung, welche er verdient. Der Realismus in der Pädagogik mußte seinen Prinzipien gemäß auch die Erziehung des abnormen Menschen ins Auge fassen; er mußte darauf bedacht sein, durch Herstellung günstiger Entwicklungsbedingungen, die jedem einzelnen Falle angepaßt sein müssen, eine Regelung aller im Kindesalter vorkommenden geistigen Abnormitäten herbeizuführen. Noch im 18. Jahrhundert hielt man solche geistige Abnormitäten für ein Werk des Teufels; niemand dachte daran, geistig abnorme Kinder zu erziehen und zu unterrichten. Erst von den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts an änderten sich allmählich die Ansichten; von da an war man bestrebt, auf dem Wege der Erfahrung richtige Ansichten über die erziehliche Behandlung abnormer Kinder zu gewinnen.

18. Aus Schopenhauers Philosophie ist kein System der Pädagogik erwachsen; sie enthält aber zahlreiche pädagogische Gedanken, die nicht ohne, wenn auch nicht nachweisbaren Einfluß auf die Entwicklung der pädagogischen Anschauungen gewesen sind. Die Welt und das Leben haben bei Schopenhauer eine moralische Bedeutung; das Ziel der Erziehung kann daher nur darauf hinausgehen, im Zögling Moralität zu erzeugen, die in Gerechtigkeit und Liebe gipfelt. Das Leben ist eine große Erziehungsschule; auch das Leiden und die Not des Lebens dienen in ihr als Erziehungsmittel. Auf den Charakter, d. h. den Willen, kann die Erziehung keinen Einfluß ausüben; wie der Mensch von Natur aus ist, so bleibt er. Das Einzige, was die Erziehung tun kann, ist, die Menschen so klug zu machen, daß sie aus Klugheitsrücksichten ihren Egoismus und ihre Bosheit im Zaum halten; demnach ist bloß eine intellektuelle, aber keine moralische Erziehung möglich. Demnach ist das eigentliche Erziehungsziel: „Bekanntschaft mit der Welt"; das Erziehungsideal aber ist die Verneinung des Willens zum Leben. Von Bedeutung für den Erzieher ist der Geschlechtsunterschied; die Wißbegierde der Knaben geht aufs Allgemeine, die der Mädchen aufs Einzelne. Ferner unterscheiden sich die Schüler nach den Anlagen voneinander; nach der geistigen Verschiedenheit der Schüler muß aber der Erzieher die Wahl seiner Erziehungsmittel einrichten. Einen großen Einfluß auf die Entwicklung der Menschen haben die Gewöhnung und die Nachahmung (das Beispiel); denn die Menschen haben oft zu wenig Urteilskraft, um ihre eigenen Wege zu gehen, weshalb sie gern den Fußtapfen anderer folgen. Der Erzieher hat vor allen Dingen die Aufgabe, die im Menschen begründeten antimoralischen Triebfedern, den Egoismus und die Gehässigkeit,

zu bekämpfen; dazu dienen ihm Gesetz und Ehre. Unbedingten Gehorsam gegen das Gesetz und Erweckung des Ehrgefühls sind daher zwei Aufgaben, denen die Erziehung besondere Aufmerksamkeit zuwenden muß; durch ihre Lösung wird allerdings nur Gesetzmäßigkeit, noch nicht Moralität erzeugt. Diese entsteht erst bei Abwesenheit aller egoistischen Motive; nur das Wohl und Wehe eines anderen darf bei ihr den Willen bewegen. Darin aber besteht das Mitleid, d. h. die ganz unmittelbare, von allen anderweitigen Rücksichten unabhängige Teilnahme am Wohl und Wehe des andern Menschen. Die Erziehung hat demnach den Egoismus und die Gehässigkeit zu bekämpfen und das Mitleid zu befördern; da aber nur das Wehe, der Schmerz, das unmittelbar vom Menschen Empfundene ist, so wird sich die Erziehung auf die Linderung des Leidens beschränken. Die Erziehung muß zu diesem Zwecke vor allen Dingen das Kind von den Hirngespinsten und falschen Begriffen befreien, welche sich schon in früher Jugend angesetzt haben; zu diesem Zwecke muß sie dem Kinde innerhalb eines möglichst engen Gesichtskreises lauter richtige und deutliche Begriffe beibringen; von da aus muß sie allmählich auf Erweiterung desselben besorgt sein, damit nichts Dunkles oder Falsches zurückbleibe. Auch die Menschen müssen dem Kinde in ihrer wahren Gestalt gezeigt werden, damit es später von ihnen nicht enttäuscht wird; durch diese Erkenntnis wird die Menschenliebe erzeugt, welche zum Mitleid hinführt. Dabei muß wohl beachtet werden, daß der Charakter der Menschen, die in ihren Handlungen sich kundgebende Erscheinung, individuell ist; er ist daher in jedem ein anderer, immer aber konstant. Hier liegen die Grenzen der Erziehungskunst; denn es läßt sich wohl in gewisser Weise auf das Wollen des Kindes einwirken, aber die Grundlagen des Charakters sind angeboren und unveränderlich. Die Erziehung kann daher nur die Einsicht fördern; in der Entwicklung der Erkenntnis liegt der einzige von der Erziehung bewirkte Fortschritt. Die Hauptrichtung des Wollens wird damit nicht berührt; nur die demselben zur Verfügung stehenden Mittel erfahren eine Änderung.

Die Anschauung liefert der Erkenntnis den Stoff; die Dinge und ihre Verhältnisse selbst müssen zu uns reden, damit richtige und deutliche Begriffe von ihnen in uns entstehen. Die Sinne liefern nichts weiter als den rohen Stoff; diesen muß der Verstand mittelst der einfachen Formen Raum, Zeit und Kausalität in Anschauung umarbeiten. Das funktionsfähige und zu einer bestimmten Art der Funktion befähigte Gehirn ist das physiologische Substrat des Verstandes und der ihm innewohnenden Formen und Gesetze des Anschauens. „Der objektiven Anschauung dienen eigentlich nur zwei Sinne: das Getast und das Gesicht; sie allein liefern die Data, auf deren Grundlage der Verstand die objektive Welt entstehen läßt. Die andern drei Sinne bleiben in der Hauptsache subjektiv; denn ihre Empfindungen deuten zwar auf eine äußere Ursache, aber enthalten keine Data zur Bestimmung räumlicher Verhältnisse derselben.“ Die untrüglichsten und vielseitigsten Data liefert das Getast;

es ist daher der gründlichste Sinn. „Die Wahrnehmungen des Gesichts beziehen sich zuletzt doch auf das Getast; ja, das Sehen ist als ein unvollkommenes, aber in die Ferne gehendes Tasten zu betrachten, welches sich der Lichtstrahlen als langer Taststangen bedient.“ In der Anschauung liegt schon die richtige Erkenntnis; denn sie allein nimmt der Geist völlig in sich auf, während die Begriffe ihm bloß ankleben. Aber wir dürfen dennoch nicht bei der Anschauung stehen bleiben; denn alles sichere Aufbewahren der Erkenntnis, ihre Mitteilbarkeit und ihre Anwendung auf das Praktische hängen davon ab, daß das Wissen zur abstrakten Erkenntnis geworden ist. Jedoch muß beachtet werden, daß die Urteilskraft spät zur Reife kommt; daher soll man die Jugend mit solchen Lehren verschonen, die ihnen nicht verständlich gemacht werden können. Die Kindheit und Jugend ist die Zeit, Data zu sammeln und das Einzelne speziell und von Grund aus kennen zu lernen; dagegen lasse man die Urteilskraft noch ruhen, da Tiefe und Erfahrungen fehlen. Der Zweck der Erziehung geht also auf die Beschaffung von Anschauungen von wirklichen Dingen und Verhältnissen hinaus; das Kind muß lernen, die Dinge und Verhältnisse mit eigenem Maßstabe zu messen und nicht mit fremdem, der ihm durch Bücher zugeführt wird. Bei der künstlichen Erziehung „wird durch Vorsagen, Lehren und Lesen der Kopf voll Begriffe gepfropft, ehe noch eine ausgebreitete Bekanntschaft mit der Welt da war. Die Anschauungen zu jenen Begriffen soll nun die Welt nachbringen. Daher treten so viele einfältig und verschroben in die Welt“. Die Kinder sollten niemals Worte gebrauchen, mit denen sie keinen Begriff verbinden; sie haben aber den Hang, sich mit Worten statt der Sache zu begnügen. Besondere Sorgfalt verwende man auf die Bildung des Gedächtnisses; auch hierfür ist es von Wert, die Begriffe auf eine Anschauung zurückzuführen und nach Grund und Folge miteinander zu verbinden.

Neben manchen schiefen, aus der Einseitigkeit seiner Philosophie hervorgehenden Ansichten finden sich bei Schopenhauer auch viele richtige; er erinnert besonders in der Betonung der Anschauung an Pestalozzi. Es ist allerdings von der Erziehung und dem Unterricht zu fordern, daß durch sie der Zögling die Welt so kennen lernt, wie sie ist; aber die Auffassung dieser Welt ist eben bei Schopenhauer einseitig, weshalb die Jugend neben dem Schlechten auch das Gute in der Welt kennen lernen muß. Da in der Praxis der Erziehung gar oft, mit Ausnahme des Religionsunterrichtes, die Menschheit nur als eine Verkörperung des Guten aufgefaßt wird, so hat Schopenhauer hier auf einen wunden Punkt in der Pädagogik aufmerksam gemacht; die üblen Folgen hat er richtig erkannt. Bezüglich der Aufschiebung der Urteilsbildung auf das reifere Alter geht Schopenhauer jedenfalls zu weit; auch das Kind ist schon für die Bildung von Urteilen auf anschaulicher Grundlage reif. Fehlen darf aber diese Grundlage nicht; denn sonst bleibt, wie Schopenhauer richtig betont, die Reife der Erkenntnis aus, die in der genauen Ver-

bindung der Begriffe mit der anschauenden Auffassung und umgekehrt besteht. Auch über die einzelnen Lehrgegenstände hat Schopenhauer Bemerkungen gemacht; hier finden sich einseitige neben richtigen Auffassungen. Einen großen bildenden Wert legt Schopenhauer den fremden, besonders den alten Sprachen bei; denn man lernt durch sie nicht bloß Worte, sondern Begriff und wird durch die Übertragung eines Gedankens aus einer Form in die andere genötigt, den Gedanken von der Form zu lösen. Allein hier vergißt Schopenhauer, was er über das Schädliche der Aneignung von abstrakten Begriffen gesagt hat; hier gerade wird die von ihm bekämpfte Wortmacherei gefördert. Die Mathematik bietet nach seinen sehr anfechtbaren Ansichten keine anschaulichen Bestimmtheiten der Dinge; daher schreibt er ihr auch wenig bildenden Wert zu, was man nicht zugestehen wird, vorausgesetzt, daß der Unterricht in ihr richtig erteilt wird. Mit Recht wendet er sich gegen die Euklidische Methode, welche die logische und nicht die anschauliche Wahrheit nachweist; das Kind erfährt nicht, warum es so ist, es wird überführt, erhält aber keine Einsicht. Dagegen sind die Naturwissenschaften nach Schopenhauer für die Ausbildung des Geistes von der größten Bedeutung; denn sie fördern wirklich eine anschauliche Erkenntnis. In der Poesie findet er mehr innere Wahrheit als in der Geschichte; deshalb hat die erstere auch für die Erziehung mehr Wert als die letztere, wobei man die geschichtliche Darstellung zu Schopenhauers Zeit ins Auge fassen muß. Was die Vernunft für das Individuum, das soll die Geschichte für die Menschheit sein; durch seine Geschichte soll sich ein Volk verstehen lernen. Dazu eignen sich am besten die Biographien, besonders die Autobiographien; denn sie zeigen uns das Einzelne genau und nicht bloß undeutliche Massen. Die Religion ist die Metaphysik des Volkes; man muß sie ihm lassen, weil die Menschen einer Auslegung des Lebens bedürfen. Da aber alle Religionen Irrtümer enthalten, so soll man die Kinder bis zum sechzehnten Lebensjahre mit allen dogmatischen Begriffen und Sätzen verschonen. Licht und Schatten, Wahrheit und Irrtum sind in Schopenhauers Ansichten bunt gemischt; zusammenhängende pädagogische Ansichten darf man überhaupt nicht bei ihm suchen. Aber seine pädagogischen Ansichten beruhen auf psychologischer Grundlage; daher betont er die Berücksichtigung der Individualität, die Begründung des Wissens auf Anschauung und die Erziehung zum Selbstdenken. Die Gefühlsbildung läßt er unberücksichtigt; deshalb spricht er auch nicht über die religiöse Bildung. Neue und bahnbrechende pädagogische Ideen sind bei ihm nicht zu finden; aber in Einzelheiten kommt er auf philosophischem Wege zu denselben Resultaten wie andere Pädagogen auf anderem philosophischen Wege.

Schopenhauer erwähnt Pestalozzi zweimal, woraus aber noch nicht hervorgeht, daß er auch seine Werke gekannt hat; in der Auffassung des Begriffs der Anschauung ist aber zwischen beiden eine weitgehende Übereinstimmung nicht zu verkennen. Auch für Pestalozzi

ist kein Gegenstand der Anschauung wie für Schopenhauer ohne Subjekt; dieses ist nach Pestalozzi „der Mittelpunkt unseres ganzen Seins" und „nichts anderes als seine fünf Sinne". Die Sinne aber liefern für beide nichts weiter als den rohen Stoff; der Verstand muß denselben mittelst der ihm eigenen Kräfte in Anschauungen umarbeiten. Allerdings weicht Pestalozzi ebenso von Schopenhauer wie von Kant darin ab, daß er nicht Raum, Zeit und Kausalität, sondern Form und Zahl als „einfache Grundteile" der Anschauung, d. i. „der Gegenstände, die vor Augen schweben", hinstellt; gemeinsam ist beiden, daß das Ganze der Anschauung in zweierlei, durch den Ursprung verschiedener Momente aufgelöst wird, wovon die Verstandesmomente „allen möglichen Gegenständen unbedingt" zukommen, während die Sinnesmomente „kein Gegenstand so mit allen andern gemein hat, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene". Alle abstrakte Erkenntnis, „wie sie aus der anschaulichen entsprungen ist", hat nach Schopenhauer „allen Wert allein durch ihre Beziehung auf diese, also dadurch, daß ihre Begriffe oder deren Teilvorstellungen durch Anschauungen zu realisieren, d. h. zu belegen sind"; auf die Qualität dieser Anschauungen kommt das meiste an. Definitionen enthalten nach Pestalozzi „für das Kind nur insoweit wirkliche Wahrheit, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes dieser Begriffe mit umfassender Klarheit bewußt ist; wo ihm die bestimmteste Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es bloß mit Worten aus der Tasche spielen". Als hauptsächlichste Bildnerin des Anschauungsvermögens wird von beiden die Natur angesehen; was aber Schopenhauer von der bloßen „Übung und Erfahrung" erwartet, will Pestalozzi durch absichtliche Maßnahmen der Mutter gefördert wissen.

19. Die philosophischen Studien führten Beneke zur Beschäftigung mit der Pädagogik; sie erschien ihm als eine notwendige Ergänzung des philosophischen Studiums. „Alle Zwecke", sagt er, „welche sich Erziehung und Unterricht setzen mögen, kommen auf Begründung und Fortbildung gewisser psychischer Produkte, alle Mittel, deren sie sich bedienen können, auf die hierzu geeignete Einwirkung auf die Seele zurück; und so ist denn die gesamte Pädagogik, der Hauptsache nach, nur eine angewandte Psychologie." Seine Gedanken hierüber hat er in der „Erziehungs- und Unterrichtslehre" niedergelegt; da er kein praktischer Pädagoge in der gewöhnlichen Bedeutung des Wortes war, so will er auch nur die „Grundverhältnisse" darlegen, nur „regelnde Mittelpunkte" darstellen, nur „leitende Winke geben über die Art, wie man fruchtbar die Fragen zu stellen und deren Beantwortung einzuleiten habe und durch alles dieses eine Brücke bauen von der allgemeinen psychologischen Konstruktion zu der pädagogischen Praxis hin". Dem praktischen Pädagogen will er es überlassen, von hier aus den Faden weiterzuspinnen, die pädagogischen Ansichten mit Rücksicht auf die praktische Verwertung weiter zu bearbeiten; für diesen Zweck scheint ihm besonders die „spezielle

Beobachtung über die Entwicklung der Kindesnaturen sowohl in Hinsicht ihrer intellektuellen als ihrer gemütlichen und moralischen Eigentümlichkeit" von großem Wert zu sein. „Die Erziehungswissenschaft muß auf eine bis zu den tiefsten Grundelementen der menschlichen Natur vorgedrungene Psychologie aufgebaut werden; denn nur der kann der Seele in ihrer Entwicklung Richtlinien geben und seinen Zwecken gemäß regeln, der ihre Natur und Gesetze kennt."

Die Erziehung ist eine „absichtliche Einwirkung von seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken"; sie soll „in dem Menschen für die höheren Normen ein kräftiges Leben gewinnen und zugleich eine Spannung, dieselben vollkommener in sich auszubilden und vermöge ihrer, nach Maßgabe seiner Stellung und seiner Kräfte, zu den Fortschritten des Menschengeschlechts mitzuwirken". Sie ist eine „geistig-freie oder ideale Kunst", denn „ihre Aufgabe geht nicht dahin, nach äußeren Vorschriften etwas Äußerliches zu bilden, sondern ein Geistiges zu bilden nach einem geistigen Typus oder nach einer Idee; aber diese Kunst kann eine sichere Leuchte nur durch die Wissenschaft gewinnen. Im engeren Sinne hat es die Erziehung vorzugsweise mit der Ausbildung des Gemüts und des Charakters zu tun; der Unterricht bezieht sich beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten. Im weiteren Sinne ist die Erziehung das Allgemeinfassende, der Unterricht ein Teil derselben; beide sind wenigstens niemals scharf voneinander zu trennen. „Durch die Erziehung erst wird der Mensch zu dem, was er werden kann, erst wahrhaft Mensch, d. h. ein vernünftiges Wesen; und ihm diese Wohltat vorenthalten, hieße ihm das höchste und edelste Gut vorenthalten, welches der Mensch überhaupt vom Menschen zu empfangen vermag." Diese Erziehung muß eine volkstümliche sein; „sie soll dem eigentümlichen Geiste des Volkes angemessen erteilt werden" und sich daher „in allen ihren Teilen dem Leben des Volkes, seinem lebendigen Vorstellungs- und Empfindungskreise, seiner eigentümlichen praktischen Tätigkeit anschließen"; dann wird dieselbe wahre Nationalerziehung sein. Mit der „inneren Notwendigkeit des Aufhörens der Erziehung wirkt eine äußere zusammen: der Zögling soll ein selbständiges Glied der menschlichen Gesellschaft werden, sonst würde er seine Bestimmung nicht erreichen, nicht der ganzen Vollkommenheit teilhaftig werden, welcher er fähig ist; unter steter Aufsicht aber bildet sich kein Charakter, keine Selbständigkeit".

Sobald Schlaf und Wachstum beim Kinde abnehmen, „treten die psychischen Entwicklungen in ihren einfachsten Formen des Empfindens und des sinnlichen Wahrnehmens immer entschiedener mit dem Charakter des Geistigen hervor". Die von der Empfindung in der Seele zurückgelassenen Spuren treten, soweit sie gleichartig sind, zusammen und verstärken sich; infolgedessen entstehen Wahrnehmungen, und das Bewußtsein bildet sich allmählich aus. Bei der weiteren Entwicklung werden die Spuren von den höheren Sinnen immer zahlreicher; dennoch

herrschen noch die Reize der niederen Sinne, weil sie stärker sind. Da aber die Spuren der niederen Sinne schwächer sind, so gewinnen allmählich doch die höheren Sinne das Übergewicht; ihre Spuren wirken als Auffassungskraft und bedingen das Maß der Aufmerksamkeit, die Entwicklung von Gedächtnis und Einbildungskraft. Aus der Verbindung der Empfindungen und Wahrnehmungen, resp. der daraus hervorgehenden Vorstellungen untereinander entstehen Gruppen und Reihen; zu ihnen gehört auch die Anschauung sowie die Grundlage zu den Begriffen, Urteilen und Schlüssen. Für die Bildung des Verstandes ist die Entwicklung der Sprache sehr wichtig; trotz der unendlichen Verschiedenheiten zeigen sich hierbei doch gewisse, durch die allgemein-menschliche Natur bedingte und infolgedessen bei allen Kindern in gleicher Art auftretende Entwicklungsverhältnisse. So wird z. B. a zuerst gebildet, weil dazu nichts weiter als ein ganz offener Mund und gewöhnliche Stellung der Atmungswerkzeuge nötig ist; durch das Öffnen der Lippen nach dem Schlusse entstehen ebenso leicht b und p usw. Parallel mit dieser Entwicklung des Verstandes geht die des Gemütes und des Willens; sie beruht in letzter Linie auf dem Wert der Reize für die leibliche und geistige Entwicklung. Was die Entwicklung fördert, wird begehrt, ist ein Gut; was sie hindert, wird verabscheut, ist ein Übel; danach richtet sich das Handeln. Durch Vereinigung der Spuren entstehen Neigungen; trotzdem diese bei verschiedenen Menschen verschieden sind, bildet sich bei ihnen eine Norm, die für alle gelten soll. Was dieser Norm im menschlichen Schätzen, Wollen und Handeln gemäß ist, nennen wir sittlich; was davon abweicht, unsittlich. Die Entwicklung des Willenslebens ist ohne eine richtige Ausbildung des Vorstellungslebens nicht möglich, weil in ihm die Mittel für die zu erreichenden Zwecke enthalten sind; die Entwicklung des Vorstellungs- und die des Willenslebens müssen also Hand in Hand gehen. Die sittliche Norm ist keineswegs als Gewissen dem Menschen angeboren, sondern muß sich entwickeln und muß gebildet werden; da nun „alle auf Güter und Übel sich beziehenden Empfindungen Produkte von dem Zusammenwirken der Außendinge mit unserem Inneren sind", so müssen „die Produkte oder die Schätzungen der Güter und Übel für alle Menschen gleich sein, insofern diese Faktoren bei allen Menschen gleich sind", demnach auch im allgemeinen die sittlichen Normen. Es ist in der Entwicklung der menschlichen Kultur bedingt, daß diese Normen sich in der Richtung der Vervollkommnung weiterentwickeln; denn es entstehen oft falsche Wertschätzungen, die später verbessert werden.

In der ersten Erziehungsperiode, in welcher das sinnliche Leben über das geistige herrscht und „sich das Bewußtsein des Kindes von ihm selbst und der Welt allmählich ausbildet", erfüllen sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen das Seelenleben; daher hat die Erziehung dafür Sorge zu tragen, daß die Kräfte nicht überreizt und die Auffassungen zahlreich, mannigfaltig, kräftig, lebendig und frisch werden; in letzter Hinsicht ist besonders darauf zu achten, daß die Auffassungen

anschaulich sind, also soviel als möglich an den Gegenständen selbst und so wenig als möglich an Bildern und Modellen geschehen. Ferner muß man darauf bedacht sein, die harmonische Bildung so zu gestalten, daß den höheren Sinnen das Übergewicht über die niederen verschafft wird und sie im rechten Verhältnis unter sich ausgebildet werden; man gebe besonders dem Kinde keine Wörter ohne hinreichende Kenntnis der Sachen, weil durch die Einprägung leerer Wortreihen die wahre Entfaltung der Geisteskräfte und die wahre Bildung gehemmt werden. Durch Ansammlung von gleichartigen Spuren aus starken Reizen und das Abwenden anderweitiger stärkerer Erregungen muß die Aufmerksamkeit gesteigert werden, welche eine kräftige und vollkommene Auffassung der Sache ermöglicht; man muß also das Augenmerk auf die Verstärkung der äußeren Eindrücke und die Ansammlung kräftiger gleichartiger Spuren richten, welche mit der betreffenden Sache in Beziehung stehen, alles Fremde fernhalten und die ganze Tätigkeit des Kindes auf einen Punkt konzentrieren. In der zweiten Erziehungsperiode entwickelt sich das geistige Leben so, daß es dem sinnlichen das Gleichgewicht hält; denn nunmehr sammeln sich die Spuren immer mehr an, wodurch das Innenleben erstarkt. Vermöge der allgemeinen Beharrungskraft (Gedächtnis) der psychischen Entwicklungen sammeln sich von denselben Spuren an, die wieder zum Bewußtsein erhoben (Reproduktion und Erinnerung) oder zu neuen Bildungen aus dem Innern heraus verarbeitet werden können (Einbildungskraft). Gedächtnis, Erinnerung und Einbildungskraft existieren also nur in den Vorstellungen und können also auch nur in ihnen geübt werden; eine allgemeine Übung für sie gibt es nicht. Die Vollkommenheit dieser Formen beruht zunächst auf der Vollkommenheit der ursprünglichen Bildung des Aufzubehaltenden; weiterhin werden sie vervollkommnet in der Richtung und Größe, als das bisher Gebildete durch Wiederholung und Verarbeitung als Bestandteile in das Neue einzugehen geeignet ist. Für die Bildung der Einbildungskraft sind besonders die Spiele von Bedeutung; man lasse den Kindern dabei die möglichst größte Freiheit und behalte nur die Leitung in der Hand. Daneben sind Erzählungen, Fabeln und Märchen von Bedeutung; sie bieten dem Kinde Bilder der geistigen Welt, welche die notwendige Vorbereitung für das Verständnis des Menschen sind. In der dritten Erziehungsperiode macht sich die innere Selbsttätigkeit nach und nach von der Gebundenheit durch das Sinnliche frei und gewinnt allmählich das Übergewicht, indem die inneren Spuren immer mehr und mehr an Zahl wachsen und das Bewußtsein zu sich herüberziehen; es bilden sich Vorstellungsgruppen und Vorstellungsreihen, durch welche nicht bloß der Bildung von Anschauungen, sondern auch der von Urteilen, Begriffen und Schlüssen vorgearbeitet wird. Dieser Bildungsprozeß wird durch die Entwicklung des Seelenlebens in der ersten und zweiten Erziehungsperiode vorbereitet; von der Tätigkeit in diesen wird daher die Vollkommenheit der Bildung in der dritten Erziehungsperiode abhängen. Man muß vor allen Dingen

für einen Reichtum von klaren, selbsttätig erworbenen Vorstellungen sorgen und darf das Kind nicht zu schnell zu Abstraktionen hinführen; man muß sich aber auch hüten, durch zu frühes, festes und mechanisches Einprägen die Vorstellungen in zu feste Gruppen- und Reihenverbindungen zu bringen und dadurch unbeweglich oder schwer beweglich zu machen; und endlich darf man auch das Kind mit Vorstellungen nicht überschütten, so daß ihm keine Zeit zum selbsttätigen Verarbeiten bleibt. Sehr wichtig für die Verstandesbildung ist die Bildung der Sprache; aber man darf doch auch die Übungen des Redens mit dem Kinde nicht zu früh beginnen und nicht zu viel betreiben, „damit nicht die mannigfaltigere Auffassung der Welt und die innere Verarbeitung des Aufgefaßten, nicht über der Beschäftigung mit Worten die wichtigere Beschäftigung mit Sachen beschränkt werde". Man hüte sich, beim Sprechenlernen das Kind Falsches lernen zu lassen; daher verbanne man die sogenannte Ammensprache. Anderseits aber korrigiere man auch nicht beständig an der kindlichen Sprache; denn dadurch wird das Kind ängstlich, verliert die Lust am Sprechen und wendet seine Aufmerksamkeit ganz der Sprachform zu. Es ist zu wünschen, „daß die selbsttätige innere Bildung stets einige Schritte voraus sei vor der Sprachbildung, oder daß das Kind soviel als möglich das Denkverhältnis eher bilde, als es die Sprachform sich aneigne, in welcher dasselbe reflektiert wird". In der vierten Erziehungsperiode endlich „treten die höheren Geisteskräfte in voller Ausbildung hervor; es bereitet sich der Übergang zum eigenen, intellektuellen, gemütlichen und praktischen Schaffen". Hier wird besonders die Charakterbildung weiter ausgebaut; „wenn das Streben des Menschen sich so konzentriert hat, daß es mit Beharrlichkeit auf einen Zweck gerichtet ist, so sagt man, er besitze Charakter". Selbstverständlich wird diese Charakterbildung auf Grund der Gemüts- und Willensbildung auch schon in den drei vorhergehenden Erziehungsperioden gepflegt; es bildet sich allmählich eine Norm für das Handeln, welche für alle Menschen Gültigkeit hat. Das menschliche Handeln wird aber auch noch bestimmt durch die Vorstellungsreihen, welche die Mittel zu den vorgesetzten Zwecken angeben, sowie durch äußere Fertigkeiten und Geschicklichkeiten. Das alles muß vom Erzieher wohl beachtet werden. Die Gemüts- und Charakterbildung hat in den Lust- und Unlustempfindungen ihr Fundament; die Erziehung muß daher auch hier mit der Bildung der elementarischen Empfindungen beginnen. Da aber der Wille und somit das menschliche Handeln auch durch das Vorstellungsleben und durch die Einsicht bedingt sind, so ist auch der Unterricht von Einfluß auf die Gemüts- und Charakterbildung. Aber nur durch gelingendes Handeln kann das Kind einen festen Willen ausbilden; in dieser Art suche der Erzieher das Handeln deshalb vom ersten Eintreten an zu vermitteln. Ferner hat der Erzieher die Aufgabe, die Entwicklung der höheren Wertschätzungen und der darauf sich beziehenden Strebungen in Beziehung auf alle Lebensverhältnisse herbeizuführen und zu begünstigen, sowie die Entwicklung der niederen Wertschätzungen und der ihnen

angehörigen Strebungen unter der rechten Zucht zu halten, damit sie nicht die höheren unterdrücken und so zur Bildung von falschen Wertschätzungen hinführen. Die Kontrolle und die Gewöhnung an eine konsequente Lebensordnung erziehen hier mehr als allgemeine moralische Vorschriften, Ermahnungen, Belehrungen usw.; das Sittliche muß dem Kinde in anschaulicher Weise vorgeführt werden. Indem die sittlichen Gefühle im Urteile umgebildet werden, wird die Klarheit und Festigkeit der sittlichen Bildung gefördert, aber das Praktische, das zum Handeln Treibende wird nicht vermehrt; dem Unterricht in der Moral, welcher sich mit der Bildung, Aufklärung, systematischen Verbindung und Gruppierung von Begriffen beschäftigt, wohnt demnach keine eigentliche praktische Bildungskraft bei. Es ist besonders von Wert, daß das Interesse des Kindes allmählich immer mehr erweitert und zuletzt zu einem *Interesse* an allem werde, „was irgendwie für Menschen und für die Menschheit von Wichtigkeit ist"; man halte aber besonders darauf, daß dem Interesse „die Richtung auf das Tun oder die Form des Strebens gegeben werde, nicht die Form bloßer Phantasien oder Träumereien", daß das Kind also „das Interesse durch das Handeln bewähre". Auf diese Weise bilden sich „in einer für alle Menschen gleichen und in gleicher Weise gültigen Form und mit einer gewissen Notwendigkeit" sittliche Gesetze und Grundsätze, welche das Handeln leiten können.

Auf der angeborenen Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit beruht die *Individualität*; sie tritt besonders bei dem Unterschiede der Geschlechter hervor. Die Individualität ist vom Erzieher zu beachten; aber jedem Übermaß in der individuellen Entwicklung muß durch geeignete Maßregeln entgegengewirkt werden.

Neben der geistigen und sittlichen Bildung darf aber auch die *körperliche Erziehung* nicht vernachlässigt werden; „wir haben nach Kräften dafür zu sorgen, daß der Zuschuß, welchen die geistige Entwicklung vom Leiblichen her zu erhalten bestimmt ist, im erforderlichen Maße vorhanden sei, haben also auf die leibliche Gesundheit des Kindes und die Fülle der leiblichen Entwicklung, soweit sie hierzu angemessen ist, bedacht zu sein". Der Erzieher muß dafür sorgen, daß einerseits das Sinnliche nicht das Geistige und Sittliche unterdrücke, daß aber anderseits auch die letzteren nicht zum Nachteile des Körpers in der Entwicklung zu sehr gefördert werden; die leiblichen Entwicklungen sollen, der Bestimmung des Menschen entsprechend, den geistigen untergeordnet und dienstbar gemacht werden.

Für die *sittliche Bildung* ist es unstreitig am günstigsten, wenn dieselben sittlichen Verhältnisse sehr oft wiederkehren und so der Charakter durch die gleichmäßig hinzukommenden Spuren immer von neuem gefestigt wird; unterstützend treten der sittlichen Erziehung, wo sie nicht gelingt, wo das sittliche Handeln nicht durch sittliche Motive bestimmt wird, Belohnungen und Strafen zur Seite; sie haben „neben der Verhütung des äußeren unrechten Tuns überwiegend den Zweck der Besserung. Das

Kind ist von Natur weder gut noch böse, weder sittlich noch unsittlich; wohl aber hat es die Möglichkeit der Entwicklung nach beiden Richtungen. Die moralische Erziehung hat dafür zu sorgen, daß „überall dem Höheren das Übergewicht gewonnen und durch dieses die fortgehende Entwicklung geregelt werde". „Der Erzieher repräsentiert die praktische Vernunft, d. h. die vollständig und in allen Gliedern richtig ausgebildete Schätzung der Werte"; er muß mit Belohnungen und Strafen überall da beim Zögling eintreten, „wo die durch die Sache selbst bedingten Motive noch gar nicht vom Kinde aufgefaßt werden können oder doch nur unvollkommen, weil sie in zu großer Ferne liegen und zu fein sind", und da, „wo das aus der Sache selbst hervorgehende Motiv zwar für das Kind gegeben ist, aber durch ein übermäßig starkes entgegengesetztes verdunkelt und zurückgedrängt wird". Belohnungen und Strafen sollen „zu den natürlichen Motiven hinführen und hierdurch darauf hinarbeiten, sich selbst unnötig zu machen; sie müssen sich demnach so nah und genau als möglich an die aus der Sache selbst hervorgehenden Motive anschließen". Je mehr das Kind aus der Sinnlichkeit heraustritt und sich mehr geistig ausbildet, desto mehr müssen auch Belohnungen und Strafen einen geistigen Charakter annehmen. „Eine durchgreifende Sicherheit für die moralische Bildung kann nur gewonnen werden vermöge einer Gemeinschaft, welche in allen ihren Gliedern einen moralisch hohen und neuen Geist atmet, diesen von der frühesten Kindheit an auf die heranwachsende Generation überträgt und durch wiederholte Übertragung kräftigt."

Die intellektuelle Bildung wird hauptsächlich durch den Unterricht befördert; er bezieht sich beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten, hat also Bildung zum Zweck. Eine sogenannte formale Bildung, welche sich die Ausbildung oder Stärkung gewisser Kräfte zur Aufgabe setzt, kann es nicht geben, weil die Urvermögen leer sind und nur durch Reizausfüllung zu dem werden, was wir als die Kräfte der ausgebildeten Seele kennen; jede formale Bildung reicht nur so weit, als ihr Gegenstand reicht. Aber es gibt auch keine rein materielle Bildung, welche die Mitteilung eines „bestimmten Stoffes der Erkenntnis bezweckt", sondern „jede von einer Entwicklung zurückbleibende Spur ist zugleich Kraft"; denn „von allen Entwicklungen unserer Seele bleiben Spuren zurück, und diese Spuren sind Kräfte; insofern wird durch allen Unterricht zugleich eine innere Bildung oder dasjenige gewirkt, was die Erziehung zum Zwecke hat. Mit allem Unterricht bezwecken wir doch zuletzt und können wir zuletzt nichts anderes bezwecken als innere Aneignung, innere Bildung, somit Subjektives; und insofern gehört alles vom Unterricht Bezweckte der Erziehung an". Die Methode gibt den Weg an, „welchen der Lehrer mit dem Schüler geht, um ihn zum Zielpunkte des Unterrichts zu führen".

Bei der Auswahl des Lehrstoffs muß untersucht werden, „welche Mittel die verschiedenen Unterrichtsgegenstände darbieten, um dadurch die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung, der inneren Bildung,

in erwünschter Vollkommenheit zu erreichen"; die formale Bildung muß an materiell wertvollem Lehrstoff erreicht werden. Die verschiedenen Unterrichtsgegenstände lassen sich in drei Gruppen teilen: 1. Die, welche es mit der Auffassung der äußeren Welt zu tun haben (Geographie, äußere Geschichte, Naturwissenschaft und Mathematik); 2. die, welche die Auffassung der inneren Welt bezwecken (Sprache, innere Geschichte, Moral und Religion); 3. Fertigkeiten. „Jede dieser Gruppen hat einen so eigentümlich bestimmt ausgeprägten didaktischen Charakter, daß keine von ihnen die Stelle der andern vertreten kann oder für die allgemein menschliche Bildung die gleichen Produkte hervorzubringen imstande ist." „Die Denk- oder Verstandesübungen bilden den natürlichen Übergang zwischen den auf die äußere und die innere Welt sich beziehenden Unterrichtsgegenständen. Materielles und Formales werden hier noch ungeschieden ineinanderfließend vorgelegt, aber mit einem überwiegenden Hinneigen zu dem letzteren."

Der Unterricht in Geographie und Naturkunde ist besonders in materieller Hinsicht wertvoll; diese Lehrstoffe werden von der Jugend nur äußerlich aufgefaßt, weshalb sie nur wenig formellbildenden Wert haben. Am meisten bildend wirken noch Physik und Astronomie; in praktischer Hinsicht sind die Teile der Naturwissenschaft von Bedeutung, die einer praktischen Anwendung fähig sind. Dieser Unterricht muß sich, wie auch der Unterricht in der äußeren Geschichte, an das Gewöhnliche und Naheliegende halten, „welches vom Schüler wiederholt auch in seiner natürlichen Umgebung wahrgenommen und beobachtet werden und für welches demnach eine große Anzahl Spuren von stetig vollkommener ausgebildeten Auffassungen gewonnen werden kann; hierdurch erreicht man zugleich auch den Vorteil, daß man die Wissenschaft in innige Verbindung mit dem Leben setzt".

Die Mathematik wird schon als „höchste Musterform der Klarheit, der Gründlichkeit, der Strenge und der Anschaulichkeit in der wissenschaftlichen Konstruktion einen unschätzbaren Wert für die formale Bildung behaupten"; hierzu kommt nun in materieller Beziehung nicht bloß der ausgedehnte Nutzen für das Leben, sondern auch, daß sie in dem weitesten Umfange die meisten übrigen Wissenschaften beherrscht und insofern als ein wesentliches Element der allgemein-menschlichen Erkenntnis betrachtet werden muß. Soll dieser Unterricht Erfolg haben, so muß er überall von der Anschauung ausgehen und die Regel aus zahlreichen Beispielen hervorgehen lassen; „was der Schüler selbst finden kann, das werde ihm nicht vom Lehrer gegeben. Die praktischen Anwendungen müssen das Interesse des Schülers in Anspruch nehmen; man nehme sie daher aus wichtigen Lebensverhältnissen oder aus den Naturwissenschaften".

Ein Hauptmittel der geistigen Bildung ist die Sprache; denn durch sie werden die Vorstellungen vollkommener aufbehalten, können infolgedessen vollkommener und vielfacher reproduziert, zu Gruppen und Reihen, zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen verbunden werden. Die Sprache

ist aber nicht bloß Mittel, sie ist auch Gegenstand des Unterrichts; das Kind soll seine Muttersprache auch anschaulich und denkend erfassen und sich im mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben üben. Dabei muß man die Selbsttätigkeit des Kindes nach den verschiedenen Seiten in Anspruch nehmen, die Grundverhältnisse und Regeln selbst finden lassen; wenn die Kinder durch zweckmäßige und praktische Vorübungen gut sprachlich vorgebildet sind, so können sie vom zwölften Lebensjahre an die allen Sprachen gemeinsamen logischen Verhältnisse verstehen und mit Interesse aufnehmen. Der Zielpunkt des Sprachunterrichts ist der Stil; daher muß bei jedem Lehrgegenstand auf die mündliche und schriftliche Darstellung besonderer Wert gelegt werden. Die mündliche Darstellung muß der schriftlichen immer vorangehen; auch sorge man immer dafür, daß der Schüler den Stoff, den er darstellen soll, vollkommen beherrscht; denn erst muß das Kind Gedanken haben, bevor es sie in Worten darstellen kann. Den Stoff zu den stilistischen Darstellungen nehme man aus allen Unterrichtsgegenständen, in denen der Schüler Gedanken erwirbt; diese Gedanken müssen wirklich geistiges Eigentum des Schülers geworden sein, bevor sie zur äußeren Darstellung kommen. Die fremden Sprach- und Denkformen laden gleichsam von selbst zu Reflexionen darüber ein, „und durch den Gegensatz mit ihnen erhalten dann auch erst die Formen der Muttersprache für die Reflexion eine höhere Bedeutung, so daß der Schüler auch über diese, ungezwungen und natürlich, zu einem klaren Bewußtsein geführt werden wird".

Eine Ergänzung des Sprachunterrichts bildet der Unterricht in der inneren Geschichte, in Moral und Religion; während der erstere es hauptsächlich mit der logischen und ästhetischen Bildung zu tun hat, haben es die letzteren hauptsächlich mit der Gemüts- und Charakterbildung zu tun. Deshalb kann aber dieser Unterricht nur dann auf Erfolg rechnen, wenn „die Selbstbeobachtung eine größere Höhe und Ausdehnung des Bewußtseins erhalten, erst eine größere Anzahl von Erfahrungen in der unmittelbaren Anschauung des frisch bewegten Menschenlebens angesammelt" worden ist. Die innere Geschichte bereichert die Welt- und Menschenkenntnis aber nur in dem Maße, als die elementarischen Angelegenheiten für die Vorstellungen der Charaktere, Gemütsbewegungen usw. schon in dem Schüler ausgebildet sind. Für die moralische und religiöse Bildung sind nicht die Vorstellungen, sondern die lebendigen Empfindungen, Strebungen und Gesinnungen das Bedeutsame. Der Unterricht kann nur Vorstellungen mitteilen, kann also viel tun für die religiöse Aufklärung, aber nichts für die sittliche Gesinnung und die religiösen Gefühle. Das Abstrakt-Systematische dieser Unterrichtsgegenstände gehört gar nicht in den Jugendunterricht; denn das Religiöse kann nur im Glauben, nicht im Wissen erfaßt werden, und das Systematische in der Moral ist nicht für das Kind faßbar, sondern erst für den gereiften, mit Lebenserfahrungen und Geschichtskenntnissen versehenen Menschen. „Die Bibel ist, das sollte man nie vergessen, ursprünglich nicht für Kinder,

sondern für Erwachsene geschrieben; als Ganzes kann und will sie kein Kinderbuch sein." Da besonders in Hinsicht der Charaktere der durchgreifende Gegensatz zwischen den Völkern des Orients und Okzidents hervortritt, so muß man „mit der biblischen Geschichte in geeigneter Art die Geschichte anderer religiöser Menschen und andere lyrische Ausflüsse eines religiösen Gemüts verbinden, wozu gegenwärtig die deutsche Literatur sehr schätzenswerte Hilfsmittel bietet".

Aufmerksamkeit und Interesse für den und an dem Unterricht werden gefördert, wenn „man die Unterrichtsvorstellungen schon ursprünglich soviel als möglich in zusammenhängenden Massen erzeugt und im Innern ansammelt"; günstig für diesen Zweck ist die *Anordnung im Unterricht*, einen Gegenstand längere Zeit ausschließlich zu behandeln und die andern nur wiederholend aufzufrischen. „Jedenfalls suche man", wo dies aus andern Gründen nicht möglich ist, „eine Verbindung der demselben Gebiete angehörenden Unterrichtsvorstellungen zu größeren Massen in anderer Art zu bewerkstelligen; setze das vereinzelt und zerstückelt Begründete durch von Zeit zu Zeit angestellte Überblicke miteinander in Verbindung, festige diese Verbindungen durch Wiederholung dieser Überblicke und erweitere sie durch Anreihung anderer. Aber nicht nur im ganzen und allgemeinen, sondern auch im einzelnen oder für jede Unterrichtsstunde muß man die Konzentration der für die weitere Fortbildung erforderlichen Elemente vermitteln; man halte also den Schüler an, wo dies der Gegenstand irgend gestattet, sich auf den Unterricht vorzubereiten." Hierdurch werden die „früher erworbenen Angelegtheiten, welche als Auffassungskräfte in den gegenwärtigen Unterricht einzugehen geeignet sind, angeregt und infolge hiervon dem Bewußtsein nahe oder gleichsam auf dem Sprunge für dieses Eingehen gehalten, und der Lehrer wird zugleich durch die Resultate der Vorbereitung einen genaueren Maßstab erhalten, wie viel er als sicheres Besitztum bei dem Schüler vorauszusetzen berechtigt ist". Soll durch den Unterricht der Schüler zu einem kenntnisreichen, einsichtigen, selbstdenkenden und, womöglich, die menschliche Erkenntnis selbsttätig erweiternden oder steigernden Menschen gebildet werden, so müssen „nicht nur im kleinen und einzelnen, sondern auch im ganzen und großen die verschiedenen Unterrichtsmassen miteinander in Verbindung" gesetzt werden, „so daß alle für sie möglichen Beziehungen, wo nicht vollständig ausgebildet, doch vorgebildet werden und sie so, auch als innere Angelegtheiten der Seele, wahrhaft zu einem Ganzen verschmelzen. Für das Erstarken der geistigen Kraft, für eine wahrhaft selbsttätige Aneignung und noch mehr für die Begründung einer eigenen Produktivität ist es unerläßliche Grundbedingung, daß die Vorstellungsangelegtheiten in wenige große Massen zueinander gesammelt werden." Erst durch diese „größere Konzentrierung kann ein selbständiges geistiges Leben gewonnen, können Licht und Bewegung von allen Punkten und nach allen Punkten hin verbreitet und durch Anziehung der bildungsfähigen Urvermögen zum Mittelpunkte dieser geistigen Triebkraft eine

höhere Produktivität für dieselbe begründet werden. Man werde also nicht müde, Wiederholungen anzustellen in immer größeren Dimensionen, man gewöhne an übersichtliche Rück- und Vorblicke von immer größerer Ausdehnung, man ebene Straßen und ziehe Kanäle nach allen Seiten hin, um den inneren geistigen Verkehr zu beleben; man erhebe den Schüler zu einem lebendigen Bewußtsein, daß alle Erkenntnis nur insoweit höheren Wert erhält, als sie irgendwie für das Leben Frucht trägt".

Im gesamten Lernprozeß kann man vier Vorgänge unterscheiden: Analyse, Synthese, Neubilden und Ausbilden. Die Analyse zergliedert das im kindlichen Geiste Vorhandene in seine Elemente mit Rücksicht auf die folgende Synthese; „kann der Lehrer nicht darauf rechnen, daß der Schüler dieselben aus sich selbst und ohne weiteres hinzubringe, so muß der Unterricht dafür sorgen, sei es nun, indem er das einzeln Angelegte zum Bewußtsein weckt und zusammenbringt, oder auch indem er es erst neu erzeugt". Damit aber die Vorstellungen und Gedanken, welche so durch Analyse und Synthese erzeugt worden sind, in der rechten Stärke und für die Dauer erzeugt werden, muß durch die Neu- und Ausbildung für Verstärkung gesorgt werden; „durch die erstere kommt zu den von früher her aufbehaltenen Spuren eine neue hinzu", durch die letztere werden die Spuren befestigt. Die Neubildung ist „beinahe durchgängig eigentlich eine Synthese von früher Gebildetem"; für solche Synthesen ist aber „in jedem Augenblick nur ein gewisses beschränktes Maß von Verknüpfungselementen gegeben", weshalb man die von früheren Synthesen noch vorhandenen Elemente soweit als nötig durch Wiederholungen herbeischaffen muß. Der Gegenstand des Unterrichts soll aufgefaßt und festgehalten werden und nach innen und außen hin weiter fortwirken, selbständige Kombinationen hervorrufen und ein Interesse begründen zum Vorwärtsstreben, sowohl während der Unterrichtszeit selbst, als über dieselbe hinaus. Die Erfolge aller Unterrichtstätigkeiten sind abhängig von der Vollkommenheit des ersten Erfolgs oder der beim Unterricht selbst erzeugten und als Spuren (Angelegtheiten) fortdauernden Entwicklungen; die zunächst vorhergehenden psychischen Entwicklungen müssen daher in angemessener Vollkommenheit im Innern der Seele oder als Angelegtheiten in derselben vorhanden sein. Diese müssen in angemessener Vollkommenheit zum Unterricht hinzugebracht, zum Bewußtsein gesteigert werden; von da aus muß der Unterricht „in stetigem Zusammenhange und langsam fortschreiten und überall vom Besonderen, d. h. von dem beginnen, was der äußeren oder inneren Erfahrung des Schülers vorliegt. Jede Fortbildung auf der Grundlage des geistig Erworbenen erfordert ferner eine gewisse Sicherheit des Besitzes, eine gewisse Gewandtheit im Gebrauche desselben"; man muß daher „in immer neuer Darstellung, Entwicklung, Zergliederung des schon Gelehrten" ausharren, bis man der vollkommenen Aneignung gewiß sein kann. Damit diese Wiederholungen nicht ermüden und zum Überdruß werden, muß der Lehrer das Interesse fortwährend durch den Gebrauch neuer Formen, Gesichtspunkte ꝛc. neu beleben und

das Gefühl des Fortschrittes erzeugen; auch muß er zugleich die selbsttätige Mitwirkung des Schülers soviel als möglich in Anspruch nehmen, indem er das Dargestellte oder Entwickelte selbst einüben, anwenden und in der Richtung der Gegenstände, welche ihn am meisten ansprechen und ihm am geläufigsten sind, verarbeiten läßt. Sehr wichtig für den Lernprozeß ist also, daß der Zögling dem neu Aufzunehmenden die von früheren Auffassungen zurückgebliebenen Spuren hinzubringt; in dem Maße als dies geschieht, wird die neue Auffassung in angemessener Klarheit und Stärke ausgebildet. Diese Aufmerksamkeit kann aus der inneren Stärke und Spannung der entsprechenden Vorstellungsanlagen hervorgehen, oder sie kann vom Lehrer willkürlich durch dargebotene Vorstellungen oder „endlich durch gewisse teils unmittelbar an den Unterricht geknüpfte und an und für sich demselben äußerliche Interessen" hervorgerufen werden. Besonders aber muß „die Anregung durch den Lehrer geeignet sein, die für den Unterricht geforderte Fortentwicklung hervorzubringen: der Unterricht muß, wenn er wahrhaft für den Schüler bildend sein soll, demselben Interesse abgewinnen, ihm irgendwie eine Steigerung. Befriedigung gewähren". Er muß mit Rücksicht darauf langsam und stufenmäßig fortschreiten und fortwährend so viel als möglich die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen; er muß, indem er die geistige Kraft des Schülers anregt, „doch einen gewissen Überschuß derselben für das eigene Weiterstreben übrig lassen".

Zur Vermittlung des Lehrstoffs an den Schüler dient dem Lehrer die Lehrform; „die hauptsächlichste Verschiedenheit in Hinsicht derselben ist die, daß man den Unterrichtsgegenstand entweder den Schüler selbst finden lassen (heuristische) oder fertig geben kann (historisch-dogmatische Lehrform); beide können sich des fragenden (erotematischen) und des vortragenden (akroamatischen) Verfahrens bedienen, und beide können entwickelnd sein. Das unterscheidende Merkmal zwischen beiden Lehrformen liegt darin, daß bei der heuristischen Lehrform das Suchen und Finden durch den Schüler auf Veranlassung des Lehrers geschieht, bei der historisch-dogmatischen bloß durch den Lehrer. Wo die heuristische Lehrform angewandt wird, da muß das Suchen und Finden möglich sein; daher „kann alles Historische oder Positive heuristisch nicht gelehrt werden". Man muß also mit der Anwendung der heuristischen Lehrform recht vorsichtig sein; wenn sie „das Wissen von etwas vorspiegelt, was doch nicht wirklich als Wissen erworben wird, so gibt es dem Schüler einen falschen Maßstab für die Vollkommenheit der Erkenntnis und für die Erfordernisse der Produktivität im Erkennen". Der katechetischen Lehrform darf man „im allgemeinen nicht einen höheren, sondern eher, weil sie dem Schüler weniger Freiheit gestattet, ihn durch die vorgelegten Fragen Schritt vor Schritt gängelt, einen niederen Wert zusprechen". Die Methode des gegenseitigen Unterrichts von Bell und Lancaster kann jeden Schüler in jedem Augenblick „nach dem Standpunkte seines individuellen Fortschrittes und Bedürfnisses" beschäftigen; „das aber ist, wo es eine

mechanische Aneignung gilt, nicht etwas, sondern alles." Der Pestalozzischen Methode ist „die durchgängig selbsttätige Begründung der Erkenntnis in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit eigen"; man hüte sich aber, diese Eigentümlichkeit zu überspannen. Der Methode Jacotots fehlt es an aller Stetigkeit der Abstufung, des Fortschritts, des genauen Ineinandergreifens; dennoch liegt in den Grundgedanken der Konzentration des Unterrichts etwas Wahres, weil dadurch die Assoziation des Wissens unterstützt wird. „Sie ist nur da anwendbar, wo, wie bei der Sprache, das zu Erlernende instinktartig schon früher angeeignet worden ist oder doch jetzt ohne weiteres angeeignet werden kann."

Die Familie ist die natürlichste, einflußreichste und geeignetste Erzieherin; eine gemeinschaftliche und allgemein-gleiche Erziehung aller Kinder von seiten des Staates „ist bei den heutigen Zuständen des Kulturlebens" nicht möglich und nicht wünschenswert; vielmehr möchte sich „die individuell-mannigfaltige Erziehung, wie sie sich an die einzelnen Familienkreise anschließt, als das Förderlichste und Wünschenswerteste erweisen". Dagegen müssen wir uns entschieden dafür erklären, daß das ganze Volk erzogen und in einem Geiste erzogen werde, welcher seiner Eigentümlichkeit gemäß ist; „die Erziehung soll sich in allen ihren Teilen dem Leben des Volkes, seinem lebendigen Vorstellungs- und Empfindungskreise, seiner eigentümlichen praktischen Tätigkeit anschließen", dann wird dieselbe wahre Nationalerziehung sein. Je ausgedehnter und bestimmter sich das Innere des Zöglings ausbildet, desto entschiedener muß seine Individualität hervortreten und die des Erziehers zurücktreten; „der Zögling soll ein selbständiges Glied der menschlichen Gesellschaft werden, sonst würde er seine Bestimmung nicht erreichen, nicht der ganzen Vollkommenheit teilhaftig werden, welcher er fähig ist". Dem Staate kann es nicht gleichgültig sein, in welcher Weise seine zukünftigen Bürger gebildet werden; in ihm sind alle Interessen seiner Bürger, also auch die bezüglich der Erziehung und des Unterrichts, konzentriert. Wenn nun auch eine gemeinschaftliche und allgemein-gleiche Erziehung aller Kinder von seiten des Staates bei den heutigen Zuständen des Kulturlebens nicht möglich und nicht wünschenswert ist, so muß doch eine nationale Erziehung entschieden gefordert werden. Wie der Staat die Pflicht hat, für die Befriedigung dieser Forderung zu sorgen, so muß ihm auch das Recht der obersten Einrichtung und Beaufsichtigung der Erziehungs- und Unterrichtsanstalten zukommen. Wenn die Beaufsichtigung der Volksschulen vom Staate noch der Kirche überlassen wird, so handelt letztere im Dienste des Staates; in diesem Falle müssen aber kräftige Maßregeln für die pädagogische Ausbildung der Geistlichen mit Hilfe von pädagogischen Seminarien getroffen werden.

Die Privaterziehung kann die Individualität des Schülers mehr berücksichtigen; die Schulerziehung dagegen dient mehr der Charakterbildung durch die Macht des Beispiels und der Gewöhnung, den Umgang und die Unterordnung unter die Autorität, sie erzieht eigent-

lich für die Gesellschaft. Die Volkskreise, welche in der Volksschule ihre Bildung empfangen, wollen durch das in ihnen Volkstümliche auf das Volk mit Bewußtsein und Einsicht einwirken; das Vaterländische und Gegenwärtige steht in ihrem Unterricht im Vordergrund. Da die Kinder aus den höheren Kreisen in Hinsicht auf ihre formale und materielle Bildung beim Eintritt in die Schule verschieden sind von den Kindern der niederen Kreise und die ersteren während des Unterrichts viel mehr Unterstützung seitens des Hauses genießen, so kann der Unterricht bei den ersteren viel schneller fortschreiten als bei den letzteren; bei den ersteren kann „die Elementarschule bis zum zehnten Jahre mehr leisten als bei den letzteren bis zum vierzehnten". Aus diesen Gründen ist nicht bloß eine Trennung notwendig, sondern auch die Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffs, die Methode, beider Elementarschulen sind verschieden. Die Grundidee der Bürgerschule (Realschule) ist die Vorbereitung zur geistigen Wirksamkeit auf die äußere Welt; den Mittelpunkt ihres Unterrichts bilden die neueren Sprachen, die Naturwissenschaft und die Mathematik. „Die Grundidee der Gymnasien ist die Vorbereitung zur Wirksamkeit auf die geistige Welt"; den Mittelpunkt dieses Unterrichts bilden die alten Sprachen. Für die Mädchen der mittleren und höheren Stände sind besondere Mädchenschulen nötig, „nicht nur um der Gefahren willen, welche bei der Verfrühung der Kultur und der Kulturverderbnis in diesen Ständen aus einem so langen Zusammensein, wie es die Schule mit sich bringt, hervorgehen würden, sondern auch, weil die künftige Bestimmung der beiden Geschlechter, wie die geistige und gemütliche Entwicklung derselben hier eine so durchaus verschiedene ist, daß eine Vereinigung, selbst nur eine teilweise, entschieden unangemessen sein würde". Dem Unterricht in weiblichen Handarbeiten in enger Verbindung mit dem Unterricht im Zeichnen, sowie in Haushaltungskenntnis und Wartung und Pflege der Kinder muß besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden; die Unterweisung in den letztgenannten Gegenständen, zu welcher viele Übung gehört, muß man allerdings der Familie zuweisen, aber vorbereiten kann die Schule auch hierin durch geeigneten Unterricht.

Die Ausbildung der Lehrer muß durch besondere Fachschulen geschehen. Der pädagogische Unterricht muß auf die Kenntnis der menschlichen Seele aufgebaut und müssen demselben die Reflexionen über die didaktischen Verhältnisse der Unterrichtsgegenstände zugefügt werden; sodann müssen die Zöglinge auch lernen, sich selbständig aus Büchern oder aus der Natur zu belehren und das durch diese Belehrung Erworbene in selbständig gebildeter Form vorzutragen. Haben sie so die Unterrichtsgegenstände wissenschaftlich und methodisch erfaßt, so lasse man sie auch darin unterrichten. Für höchst zweckwidrig müssen wir es erklären, Seminarien für Landschulen in großen Städten anzulegen; denn die Zöglinge werden durch den gesellschaftlichen Verkehr daselbst den Kreisen ihrer späteren Wirksamkeit entfremdet. Die Ausbildung der Lehrer an höheren

Schulen muß schon auf der Universität beginnen und in pädagogischen Seminarien fortgesetzt werden; auf der ersteren wird die wissenschaftliche, auf den letzteren die praktische Pädagogik gelehrt. Die Seminarien müssen daher mit bestimmten Schulen in Verbindung gesetzt werden, in welchen die Seminaristen unter Aufsicht unterrichten und hospitieren können; sie erhalten praktische Belehrungen, werden in alle Geschäfte des Schulmannes eingeführt, erhalten einzelne Schüler zur besonderen Erziehung u. dgl.

Benekes Pädagogik ist eine wissenschaftlich-systematische Bearbeitung der vor ihm von Comenius bis Pestalozzi und nach Pestalozzi aufgestellten pädagogischen Lehren vom Standpunkte seiner Psychologie und Ethik; von diesen Wissenschaften aus verfolgt er die beobachteten Entwicklungsformen bis zu ihren Grundelementen, begründet und verknüpft sie, sucht das Ziel und Mittel und Wege zur Darreichung derselben. Er kennt nur die Menschennatur und ihre Entwicklung; er weiß nichts von der Erbsünde und infolgedessen auch nichts von einem Brechen des Willens. Daher galt sie den Kirchenpädagogen für verderblich und gefährlich; man warnte vor ihr namentlich die Volksschullehrer. Es ist ein Verdienst Benekes, den Entwicklungsgedanken in der Pädagogik deutlich zum Ausdruck gebracht zu haben; es ist ebenso ein Verdienst Benekes, die Bedeutung der körperlichen Erziehung recht gewürdigt zu haben. Eine Reihe streitiger Fragen auf dem Gebiete der Pädagogik hat er kritisch erörtert; besonders hat er sich um die Begründung der pädagogischen Pathologie verdient gemacht. Denn in seinen Schriften finden sich zahlreiche Stellen, in denen er Entstehung, Wesen, Verhütung und Heilung von Kinderfehlern bespricht; allerdings führt er, entsprechend seinen psychologischen Anschauungen, alle Seelenkrankheiten auf seelische Ursachen zurück. Auch kann man mit ihm nicht alle Fehler der Kinder als Krankheit bezeichnen; viele sind Erziehungsfehler. Aber er spricht aus, daß nicht das ausgebildete Übel das Objekt der Heilbestrebungen sein darf, sondern daß der Schwerpunkt ärztlicher Bemühungen in die Periode anscheinend vollkommener Gesundheit verlegt werden muß, wodurch eine Vereinigung ärztlicher und erzieherischer Tätigkeit notwendig wird.

Neben Locke hat Beneke besonders nahe Beziehungen zu Pestalozzi; er hat seine Schriften und die über ihn eingehend studiert. Er hebt besonders Pestalozzis Verdienste bezüglich der Betonung der Anschaulichkeit des Unterrichts in der Zahlen- und Formenlehre hervor, will aber nichts von Pestalozzis Quadraten und Rechtecken, wie auch von Herbarts Dreiecken im ABC der Anschauung wissen, da hierdurch etwas Fremdartiges in die Anschauungen hineingetragen werde, was in der Natur nicht vorkomme. „Der Schwerpunkt der Pestalozzischen Bestrebungen liegt darin, daß Pestalozzi die durchgängig selbsttätige Begründung der Erkenntnis in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit forderte. Die einfachen Elemente sollten für jeden Unterrichtsgegenstand klar und erschöpfend in ihrer natürlichen Reihenfolge dargestellt und ange-

wandt werden." Dagegen kann Beneke der Pestalozzischen Methode an sich nicht absolute Wirksamkeit und allgemeine Gültigkeit zuschreiben; denn die selbsttätige Begründung der Erkenntnis in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit sei eben nicht bei allen Unterrichtsgegenständen, z. B. nicht bei den Realien und der Religion, immer möglich. Da man das auch bei diesen Unterrichtsgegenständen, deren Natur es nicht zuläßt, doch versuchte, kam man auf Künsteleien, wie z. B. Zeller in Königsberg, der die Kinder erst zu Heiden, dann zu Juden und endlich zu Christen machen wollte. Weiterhin warnte Beneke vor zu weit getriebener Anwendung der Analyse und Heuristik, wie sie sich besonders in dem „Buch der Mütter" findet; denn dadurch wird das Objekt zu sehr zerstückelt und die geistige Lebendigkeit und Beweglichkeit des Unterrichts zu sehr beeinträchtigt.

20. Bei den Philosophen und Dichtern, welche die Pädagogik zum Gegenstand ihrer Betrachtung gemacht haben, ist sie dieses nur infolge des allgemeinen Interesses, das sie als Denker und Dichter dem Entwicklungsgang des menschlichen Kultur- und Geisteslebens entgegenbrachten, geworden; bei Herbart dagegen ist die Pädagogik ein integrierender Teil der Philosophie, in welchem, wie in der Politik, die allgemeinen Lehren der Psychologie und Ethik zur praktischen Anwendung kommen sollten. Die wissenschaftliche Notwendigkeit war es also, welche ihn zur eingehenden Beschäftigung mit der Pädagogik antrieb und ihn bewog, deren Aufgaben systematisch zu durchdenken und zu bearbeiten. Er brachte aber diesem Gegenstande noch ein besonderes Interesse entgegen, da ihm hier eine reiche Erfahrung aus seinen Lehr- und Wanderjahren zu Gebote stand und er diese auch später noch als Universitätslehrer zu erweitern suchte. Im Jahre 1797 wurde er, noch bevor er seine akademischen Studien vollendet hatte, Erzieher und Lehrer dreier Knaben des Landvogts von Steiger in Interlaken; er hoffte gerade aus dieser pädagogischen Tätigkeit einen großen Gewinn für seine philosophische Ausbildung zu ziehen. Und in der Tat boten ihm die Verhältnisse hier ein reiches Beobachtungsfeld; seine tägliche Beschäftigung mit der Entwicklung der individuellen Kinderseelen veranlaßte ihn, seine schon gefaßten philosophischen Ansichten zu prüfen und neue Gesichtspunkte für dieselben aufzufinden. Der Boden, den er zu bearbeiten hatte, war von Natur gut; aber er war durch langes Brachliegen hart und fest geworden. Zur Bearbeitung desselben aber standen ihm alle nur wünschenswerten Mittel zur Verfügung; es war ihm einerseits in der Ausführung seiner Arbeit völlig freie Hand gelassen, und anderseits brachten die Eltern derselben ein volles Interesse entgegen. So war alles für den Erzieher geeignet, die mannigfaltigsten pädagogischen Erfahrungen zu machen und sie denkend zu verarbeiten; er konnte seine Erfahrungen, wie es in Herbarts Wesen lag, absichtlich und planmäßig machen, und da er über die Ergebnisse dem Vater schriftlich Bericht erstatten mußte, so war er zur wissenschaftlichen Bearbeitung derselben genötigt. Er faßte seine Erziehertätigkeit

vom ethischen Gesichtspunkt ins Auge; was nicht zur sittlichen Bildung diente, schien ihm für die Erziehung wertlos. Er erkannte, daß die Erziehung keine Naturkräfte schaffen, sondern nur die vorhandenen bilden könne; darum erforschte er mit aller Gründlichkeit und Sorgsamkeit den inneren Zustand seiner Zöglinge, um die Anlagen und Kräfte sowie die Gesetze ihrer Entwicklung kennen zu lernen. An die Individualität seiner Zöglinge schloß er sich so eng als möglich an und wählte dementsprechend die Mittel und Wege, die für ihren Entwicklungsgang am geeignetsten waren. Das Sittliche ist für ihn der Endzweck der Erziehung, der nur durch Verfolgung eines bestimmten Planes erreicht werden kann; das Hauptgewicht der Erziehung legt er auf den Unterricht. „Der Unterricht", so sagt er in einem Bericht an Herrn von Steiger, „soll an die bisherigen Arbeiten der Schüler anknüpfen, Interesse, Gewicht, Zusammenhang und Mannigfaltigkeit vereinigen, um die Aufmerksamkeit zu erhalten und die Belehrung in vielfach veränderter Gestalt zu geben." Um diese Anknüpfungspunkte zu finden, stellte er die Wiederholung von immer neuen Gesichtspunkten an; durch die letztere Maßregel wurde die Ermüdung verhindert. Das Neue, was er in faßlicher Form darbot, brachte er mit dem Alten in Verbindung und ließ es nach Erfassung durch den Schüler mündlich oder schriftlich darstellen; es fand kein Weitergehen statt, als bis der gewonnene Boden fest und sicher war. Was der Schüler so selbsttätig erarbeitet hatte, das wurde ihm durch lange Anwendung vertraut gemacht. Um mit seinem eigenen Interesse dem des Schülers möglichst nahe zu bleiben und so den Gegenständen des Unterrichts die größte Sorgfalt, Lebhaftigkeit und Wärme entgegenzubringen, suchte er seine Arbeiten soviel als möglich so einzurichten, daß die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge ausmachten, auch ihn vorzugsweise beschäftigten. „Es schadet vielleicht beim Lehrer noch mehr als beim Schüler, wenn seine Aufmerksamkeit sich außerhalb der Stunden auf ganz fremde Dinge richtet und so beständig hin und her gerissen wird"; es liegt auch viel daran, daß der Lehrer sich durch den Unterricht nicht erschöpft, sondern immer noch eine Quelle neuer Belehrung sein kann. Den Sprachunterricht setzte er in Verbindung mit der Geschichte und diese mit dem Moral-Religionsunterricht, die Naturwissenschaft mit der Mathematik; in der Geographie ging er von der Umgebung aus und betonte die vergleichenden Momente.

Bei der Art und Weise, wie Herbart seine Aufgabe auf- und erfaßte und zu lösen suchte und mit seinen eigenen Studien in Zusammenhang brachte, und bei seiner philosophischen Natur konnte es nicht ausbleiben, daß daraus eine pädagogische Theorie hervorging, die im engsten Zusammenhange mit der Psychologie und Philosophie stand; in den „Berichten" finden wir in der Tat schon die Grundgedanken der Pädagogik Herbarts. Er bringt darin die oben angeführten Gedanken zum Ausdruck, spricht von der Vielseitigkeit des Interesses, von dem festen Plan, welcher der Erziehung zugrunde liegen müsse u. dgl. Er konnte sich bei diesen

pädagogischen Studien weder mit den Ansichten der Pietisten noch mit denen der Philanthropen, noch mit denen der Humanisten befreunden, weil er der Erziehung ein anderes Ziel setzen mußte; am meisten wußte er sich in Übereinstimmung mit Pestalozzi, den er 1797 zufällig in Zürich kennen lernte und 1799 in Burgdorf besuchte. Was er als die Grundlage eines fruchtbringenden Unterrichts erkannt hatte, das klare Auffassen und eine vollkommene Regelmäßigkeit der Reihenfolge in den einzelnen Übungen, das fand er hier bei Pestalozzi; hier kam ihm der Zusammenhang zwischen Psychologie und Pädagogik zur vollen Klarheit. 1802 erschien von Herbart ein Aufsatz: Über Pestalozzis neueste Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte"; „das Buch", so sagt er, „gehört eigentlich in die Hände derjenigen Männer, die auf die Einrichtung der untersten Schulen und auf Eltern von den untersten Ständen Einfluß haben und die seine künftigen wirklichen Schulbücher würden vorbereiten können." Er spricht von dem Inhalte der Schrift mit der größten Anerkennung; er hebt hervor, daß die Übung in der Anschauung das Allererste für die Bildung sei, daß sie von manchen schon empfohlen, aber erst von Pestalozzi als Fundament des Unterrichts auch in der niedrigsten Volksschule gefordert worden sei. „Den Verkehr des Menschen mit seiner Welt zu fördern, das ist Pestalozzis erster Zweck"; hier liegen auch die Grundlagen der sittlichen Bildung. Allerdings reichen dazu Pestalozzis Übungen lange nicht hin; „dennoch ist hier die Richtung angegeben, wohinaus zuerst der Erzieher sein bestimmteres Streben zur Charakterbildung wenden soll." Das „Gefühl des klaren Auffassens" erschien Herbart als die „Wiege der Lerntätigkeit; eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge" war ihm „das größte Ideal, worin" er „das Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern". In demselben Jahre erschien im Anschluß an diese Erörterungen Herbarts Schrift: „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung" (1802), welcher sich noch eine Abhandlung „über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung" anschloß. Das, was Pestalozzi für den Volksschulunterricht gefunden hatte, das wollte Herbart auch dem höheren Unterricht zugänglich machen; es kam ihm dabei darauf an, nicht nur zu zeigen, wie das ABC der Anschauung den mathematischen Unterricht vorbereite, welche Bedeutung ihm in der Erziehung zukomme und wie ihm der nötige Raum geschafft werden könne, sondern auch die Bemühungen Pestalozzis um bestimmte Reihenfolgen des Unterrichts weiterzuführen und einen allgemeinen Lehrplan zu gewinnen. Statt des Vierecks wählte jedoch Herbart das rechtwinklige Dreieck zur Grundlage des ABCs der Anschauung, weil die Trigonometrie sich aus diesem die Grundbegriffe zur Bestimmung aller übrigen Dreiecke schafft. Die „ästhetische Darstellung der Welt" bezeichnet die gefühlvolle, Teilnahme erregende Vorführung des Menschlichen in Poesie und Menschheitsgeschichte mit Beurteilung nach den von ihm aufgestellten ästhetisch-sittlichen Ideen als das Hauptgeschäft der Erziehung; dadurch soll in dem Kinde ein

durch die Ideen zusammengehaltener und erklärter Gedankenkreis entstehen, der unmittelbar zum moralischen Handeln führt. Der Hauptgedanke der Schrift ist also, das moralische Handeln als Erzeugnis der „ästhetischen" Gedankenbildung hinzustellen; Herbarts Hauptbemühen geht daher darauf hinaus, das psychologische Wesen der Sittlichkeit in dem ihm eigenen genetischen Sinne auseinanderzusetzen, wodurch zugleich die bevorzugte methodische Stellung der Ausbildung des Gedankenkreises in der Erziehungsarbeit gegenüber anderen Erziehungsmaßregeln gerechtfertigt wird. Der Zusammenhang mit Schiller ist hier nicht zu verkennen; wie bei Schiller, so soll auch bei Herbart durch die Bildung des Sinns für das Schöne der jugendliche Geist für das Sittlich-Schöne empfänglich gemacht werden.

Unterdessen hatte Herbart sein Amt als Universitätslehrer in Göttingen angetreten und hielt hier sofort Vorlesungen über Pädagogik; dabei empfahl er ganz besonders „Niemeyers Grundsätze der Erziehung" zum Studium, weil dieses Buch die Summe der damaligen Pädagogik deutlich und konzentriert enthalte; eine Frucht dieser Vorlesungen war die „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet" (1806). Hand in Hand mit diesen pädagogischen Studien gingen bei Herbart die philosophischen, besonders die psychologischen und ethischen, deren Ergebnisse wieder in der Pädagogik zur Anwendung kamen; in der durchgreifenden Abhängigkeit seiner pädagogischen Erörterungen von Psychologie und Ethik liegt der innerste Nerv derselben. Die Charakterstärke der Sittlichkeit wurde von seiner Ethik als Zweck der Erziehung hingestellt, und die Psychologie gibt dem erziehenden Unterricht die Mittel, diese Charakterstärke in dem ganzen Gedankenkreise des Menschen sicher zu begründen. Die Erläuterungen der Hauptbegriffe waren in der „Allgemeinen Pädagogik" kurz und aphoristisch, nur einzelnes wurde ausführlich dargestellt; die spezielle Ausführung für praktische Zwecke sollte in einer Reihe von Monographien geschehen. Aus diesem Grunde war ihre Wirkung auch gering, zumal andere gleichzeitig neu oder in neuer Auflage erschienene Werke wie Niemeyers Grundsätze, Schwarz' Lehrbuch, J. Pauls Levana, Stephanis System der öffentlichen Erziehung und besonders die Pestalozzi-Literatur die Aufmerksamkeit der Pädagogen auf sich zogen. Nachdem 1809 Herbart nach Königsberg übergesiedelt war, gründete er ein pädagogisches Seminar; es sollte dies eine Anstalt sein, „wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht und worin den Lernenden zur eigenen Übung so weit Gelegenheit gegeben wäre, daß bei fähigen jungen Männern das Bewußtsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt würde." Es sollten darin „Knaben und Jünglinge von verschiedenem Alter, von verschiedenen Fähigkeiten und Temperamenten" und von verschiedener sittlicher Qualität von gebildeten Erziehern erzogen und unterrichtet werden; hier sollten diese pädagogischen Theorien erprobt, bestätigt oder widerlegt, ergänzt und vervollständigt werden. „Zweitens würden die noch Unge-

übten, welche soeben erst den Vortrag der Pädagogik hörten, jenen Erziehern zusehen, von ihnen um ihre Meinung befragt und dadurch belehrt werden; sie würden sich in einzelnen Zweigen des Unterrichts zu versuchen und anzugeben haben, wie sie sich diese in Verbindung dächten mit einer vollständigen Erziehung." „Der Vortrag der bloßen Pädagogik", so sagt Herbart in dem Plane zu dem pädagogischen Seminar, „für sich allein vermag wenig; um einem vorhandenen Erziehertalent eine feste Richtung auf die nötigen Hilfsmittel zu geben, dazu gehören ausgebreitete philosophische Studien und ausgezeichnete Gelegenheiten, um in Mathematik, Geschichte und Sprachen bedeutende Kenntnisse zu erlangen." Die Erziehungsanstalt, welche für das pädagogische Seminar hergestellt wurde, blieb in der engsten Verbindung mit der Familie; aber der Plan, die Seminaristen zugleich als Erzieher in Privathäusern unterzubringen, kam nicht zur Ausführung. Die fortgesetzten psychologischen und ethischen Studien sollten der Pädagogik ein festeres Fundament geben, da er überzeugt war, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in dem pädagogischen Wissen vom Mangel einer für die Pädagogik fruchtbaren Psychologie und Ethik herrühren. Nachdem er diese Studien im ganzen abgeschlossen hatte, bearbeitete er als Universitätsprofessor in Göttingen den „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (1835), welches Werk eine Ergänzung der „Allgemeinen Pädagogik" sein sollte; indem es das Besondere mehr berücksichtigt als diese; in der zweiten Auflage (1841) wurden aber die Hauptbegriffe der „Allgemeinen Pädagogik" auch in den „Umriß" aufgenommen und das Psychologische mehr berücksichtigt. Während Herbart beim Erscheinen der „Allgemeinen Pädagogik" seine psychologischen und ethischen Theorien noch nicht ausgebildet hatte und also auch die Pädagogik in ihnen noch nicht fest begründen konnte, ist dies beim „Umriß" der Fall; er ist daher als sein pädagogisches Hauptwerk zu betrachten.

„Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie; jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse. Die Pädagogik darf keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen; die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit." Die Pädagogik ist also abhängig von der Erfahrung; aber diese genügt nicht und zwar um so weniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist. Denn die Abstraktionen aus früheren Beobachtungen verlieren allmählich den Kreis, worin sie gültig waren, und ein jeder erfährt nur, was er versucht. Aus einer Erfahrung lernt man nichts und aus zerstreuten Beobachtungen ebenso wenig; man muß vielmehr denselben Versuch zwanzigmal wiederholen, ehe er ein Resultat gibt, das nun noch von den entgegengesetzten Theorien verschieden ausgelegt wird. Auch ist ein Versuch nicht geendigt, ehe die Rückstände genau geprüft sind; „die Rückstände der pädagogischen Experimente aber sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter. Der Zeitraum

für ein einziges dieser Experimente ist also aufs wenigste ein halbes Menschenleben. Wann ist man nun wohl ein erfahrener Erzieher, und aus wieviel Erfahrungen und mit wieviel Abänderungen besteht die Erfahrung eines jeden? Es dürfte daher wohl besser sein, wenn sich die Pädagogik so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden." Zu der gewöhnlichen Erfahrung muß also die wissenschaftliche Erfahrung vermittelst Experiments hinzutreten; daher muß sich die Pädagogik als Wissenschaft außer auf Erfahrung noch auf Psychologie und Ethik gründen. „Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf; aber er soll auch Wissenschaft besitzen zum Mitteilen. Und ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht!"

Von der Erziehung als Wissenschaft muß man unterscheiden die *Kunst der Erziehung*. Der Inhalt einer Wissenschaft ist „die Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen und womöglich auseinander als Folgen aus Grundsätzen und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen"; die Kunst dagegen ist „eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen — philosophisches Denken; die Kunst erfordert stets Handeln, nur den Resultaten jener gemäß. Es gibt also eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft; im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf sie machen sollte, vorherbestimmt hatte." Die Kunst des Erziehers erfordert nicht einen Staatsmann, nicht einen Gelehrten, nicht einmal das Gefühl eines Vaters, sondern einen Künstler; es ist eine Einbildung zu meinen, Erzieher zu sein, weil man Vater, Mutter, Staatsmann oder Gelehrter ist! Zum Erzieher gehört eine genaue Kenntnis der menschlichen Natur, die Durchforschung aller Verhältnisse des mannigfaltigen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen, die Beurteilung der höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbesondere die sittliche Charakterbildung steht; damit muß der Erzieher noch den feinsten Beobachtungsgeist, die engste Anschließung an das Individuum verbinden.

„Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß es vorher möglich sein, die *Aufgabe der Erzieher* als eine einzige aufzufassen"; das ist die Vorbedingung für die einheitliche Auffassung und die einheitliche methodische Ausführung der Erziehung. Als eine solche einzige Aufgabe des Erziehens und somit als *Zweck der*

Erziehung erscheint die Moralität, die Tugend; Moralität ist das Streben nach Verwirklichung der Idee der inneren Freiheit, „Tugend ist die einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit, sie ist Verbindung der Einsicht und dem ihr entsprechenden Wollen". Die Moralität ist die Bestimmung des Willens als des Gehorchenden durch den auf die Willensverhältnisse gerichteten sittlichen Geschmack als den Gebietenden; sie hat diesen Geschmack durch den Unterricht zu bilden und zu einer Macht in der Seele zu machen und dann den Willen in den Stand zu setzen, nach Maßgabe des Geschmacks seine Richtung im Handeln zu nehmen. In Ansehung der verschiedenen Arten der menschlichen Kultur muß man fordern, daß keine der andern hinderlich sei, sondern jede die andere in der Ausübung fördern und ergänzen soll; als den höchsten Zweck, dem sie alle im Leben dienen sollen, bezeichnet man die Tugend. „Die Individualität kommt der Tugend näher, je mehr sie sich in der Gestalt des gleichschwebend vielseitigen Interesses offenbart, welche schon an sich der Idee der Vollkommenheit entspricht." Zweck der Erziehung ist die Tugend oder die Sittlichkeit im weitesten Sinne; sie umschließt sowohl das Eigen- als das Gemeinschaftsleben und im ersteren sowohl die körperliche wie die geistige (wissenschaftliche, sittliche, ästhetische und religiöse) Ausbildung. Der Mensch soll sich zum höchsten Vernunftbewußtsein hindurcharbeiten; er soll eine vernunftbeherrschte Persönlichkeit werden, wenn er eine tugendhafte sein will. Denn nur dadurch gelangt er zur inneren Freiheit; diese aber ist der Grundstein des sittlichen Lebens. Die innere Freiheit aber ist ein konsequentes und beharrliches Handeln nach vernünftigen Grundsätzen; das aber ist das, was man „Charakterstärke der Sittlichkeit" nennt. Die harmonische und vielseitige Entwicklung der Individualität muß dabei gewahrt werden; der Erzieher soll die Individualität so unberührt wie möglich lassen. „Jedes Ding ist durch seine Individualität unterschieden von den andern derselben Art; die unterscheidenden Merkmale nennt man oft den individuellen Charakter." Der Charakter wird bestimmt durch den Willen; „was überhaupt am Menschen als vernünftigem Wesen charakterfähig ist, das ist der Wille; die Art der Entschlossenheit ist der Charakter." Immer wird „die reinste, gelungenste Darstellung der Menschheit zugleich einen besonderen Menschen zeigen"; ja die Individualität muß hervortreten, „damit nicht das bloße Exemplar der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheine und als gleichgültig verschwinde". Die Individualität wird durch die Anlage bedingt; sie wird durch die „Einkörperung" des geistigen Wesens bestimmt. Sie besteht nicht „in dem, wozu der Mensch Neigung und Leichtigkeit zeigt, sondern vielmehr in einer formalen Eigenheit, welche bei Individuen graderweise verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemütslage leichter oder schwerer wechselt". Das Ideal einer sittlichen Individualität ist innere Herrschaft und gesicherte Ruhe; ihre Befriedigung findet sie in den Gebieten der religiösen Betätigung der Spekulation und des Geschmacks.

Die innere Freiheit ist ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille; es ist die Sorge des Erziehers, erst jedes dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen. „Die allgemeine Pädagogik gliedert sich daher nach den Haupttätigkeiten der pädagogischen Kunst in die Lehre von der Bildung der Einsicht (Unterricht) und die von der Bildung des Willens (Zucht). Die Sorge für die körperliche Gesundheit, so wichtig sie auch immerhin für die Charakterbildung ist, gehört nicht in die Pädagogik, welcher dazu selbst die Prinzipien fehlen." Aber um beide Erziehungstätigkeiten möglich zu machen, müssen den Kindern in den Erziehungsjahren Beschränkungen gesetzt werden, was die Regierung zu besorgen hat; sie tritt als dritte Haupttätigkeit der pädagogischen Kunst neben Unterricht und Zucht.

Die Regierung hat den Zweck, das Kind äußerlich zu leiten; sie ist namentlich in der früheren Kindheit erforderlich, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen. „Willenlos kommt das Kind zur Welt, unfähig daher jedes sittlichen Verhältnisses"; statt eines echten Willens entwickelt sich in ihm zunächst ein wilder Ungestüm, welcher unterworfen werden muß; dies geschieht durch die Regierung. Der Zweck der Regierung liegt demnach in der Gegenwart, während die Zucht den zukünftigen Erwachsenen im Auge hat; sie soll Ordnung schaffen, ist also eigentlich keine Veranstaltung zum Zwecke der eigentlichen Erziehung und Bildung. Aber weil sie die äußeren Bedingungen schafft, unter denen Unterricht und Zucht in Gang kommen und darin erhalten werden können, so tritt sie mit beiden in die innigste Beziehung. Regieren ist also zwar das zuerst Nötige; aber sie soll sich, wenn möglich, mit der Zucht verbinden und möglichst früh durch diese ersetzt werden; die Trennung dieser beiden Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen will, was er tut, als daß sie in der Praxis sichtbar werden dürfen. Vorausgesetzt wird die nötige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen. „Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen", wobei dem Bedürfnis körperlicher Bewegung Genüge geschehen muß; „dabei wird noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen". Allerdings nimmt „bei vorrückendem Alter ein immer größerer Teil der Beschäftigungen die Form des Unterrichts oder der davon ausgehenden Übungen an; alsdann darf das nötige Gegengewicht der Erholung nicht vernachlässigt werden. Den Beschäftigungen schließt sich die Aufsicht an und mit ihr ein mannigfaltiges Ge- und Verbieten"; auch bei der strengsten Aufsicht muß noch Raum für die Freiheit bleiben. „Da die Aufsicht nicht bis zum fühlbaren Druck gesteigert werden darf, so sind sanfte und unsanfte Mittel nötig, um der Kinderregierung Nachdruck zu geben"; es ist das, was man gewöhnlich Disziplin zu nennen pflegt, wozu Drohung und Strafe gehören. „Die körperlichen Züchtigungen, welche da einzutreten pflegen, wo Verweise nicht mehr helfen, würde man umsonst ganz zu verbannen suchen; sie müssen aber so selten sein,

daß sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden." Mehr als harte Mittel sichern jedoch Autorität und Liebe die Regierung; zur Autorität gehört innere und äußere Überlegenheit, „und Liebe darf nicht durch schwache Nachsicht erkauft werden. Gehorsam ist das erste Prädikat des guten Willens. Aber nicht jeder Gehorsam gegen den ersten besten Befehl ist sittlich; der Gehorchende muß den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt, d. h. er selbst muß ihn für sich zum Befehl erhoben haben. Der Sittliche gebietet sich selbst"; auf der Stufe der Regierung gelangt allerdings der Zögling hierzu noch nicht.

Die wichtigste Erziehungstätigkeit kommt dem Unterricht zu; er muß den Zögling auf die Stufe heben, daß das Sittliche in ihm die Führung erhält. Das kann derselbe deshalb, weil alles geistige und sittliche Leben in dem Ganzen von Vorstellungen, im Gedankenkreis, seinen Sitz hat; die Erziehung hat also den Gedankenkreis so zu bestimmen, daß sich aus ihm ein der Einsicht entsprechendes Wollen erhebe. „Von den Beschäftigungen, worauf die Erziehung der Kinder beruhet, bietet der Unterricht einen Teil dar; er hat mit der Zucht das gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt." Doch nicht aller Unterricht ist pädagogisch, sondern nur der erziehende Unterricht; dieser übt einen bestimmenden Einfluß auf die Entwicklung und die innere Ausgestaltung des Vorstellungs- und Gedankenkreises aus; in diesen aber wurzelt das Wollen, die geistige und sittliche Bildung. Es ist demnach auch nicht gleichgültig, was gelehrt wird; „hierdurch unterscheidet sich der Unterricht auffallend von der Erziehung des Kindes, indem es für diese ziemlich einerlei ist, womit man beschäftigt, wenn nur dem Müßiggange vorgebeugt wird. Dem erziehenden Unterricht liegt alles an der geistigen Tätigkeit, die er veranlaßt; diese soll er vermehren, nicht vermindern, er soll veredeln, nicht verschlechtern."

„Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar im Begriffe der Tugend; allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses angeben". Denn bei dem unentwickelten Zögling, bei dem alles noch fragmentarisch ist, kann man an eine einigermaßen mögliche Erreichbarkeit des obersten und letzten Endzwecks nicht denken; man muß also einen Begriff suchen, der einen Zweck ausdrückt, welcher dem obersten Endzweck nach Seiten der Einsicht und des Wollens dienstbar ist und seine Erreichung in der Zukunft vermittelt; das ist der Begriff: „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses". Denn der Unterricht soll den Gedankenkreis so bestimmen, daß sich aus ihm ein der Einsicht entsprechendes Wollen erhebt; die Bestimmung des Gedankenkreises aber hat durch Belebung eines vielseitigen und dabei gleichschwebenden Interesses zu geschehen. „Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll; denn diese darf bei dem bloßen Wissen

nicht stehen bleiben, sondern muß nach Festhalten, Vervollkommnung, Erweiterung und Anerkennung streben." Das Interesse ist noch kein Begehren, aber bei der leisesten Veranlassung geht es in die Begehrung, resp. Handlung oder Tat über. Durch den Unterricht muß der Zögling dahin gebracht werden, daß er sich als Erwachsener ein im Dienst der Sittlichkeit stehendes Ziel setzen und darnach streben kann. Die geistige Tätigkeit ist aber mannigfaltig, das menschliche Streben ist vielseitig; das Interesse geht daher aus einem reichen Vorstellungsleben, das die Möglichkeit recht mannigfaltigen Begehrens in sich trägt, hervor; die gesellschaftliche Pflicht verbietet allerdings die Vielgeschäftigkeit, sie „fordert dagegen im allgemeinen die Empfänglichkeit eines jeden für die Leistungen der übrigen. Das Interesse soll also viele Seiten darbieten, wo es getroffen werden könne, ohne daß man unmittelbar bestimmen könne, wie viele und welche?" Aber da das Interesse die Quelle des menschlichen Lebens ist, so besteht darin, daß man solcher Quellen recht viele öffne und sie reichlich und ungehindert fließen lasse, die Kunst, das menschliche Leben zu verstärken und die Geselligkeit zu ernähren; daher muß „Vielseitigkeit" des Interesses angestrebt werden. „Und weil die Gegenstände des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns keine mehr als die andern interessieren, so setzen wir, damit nicht Schwäche neben der Stärke mißfalle (nach der Idee der Vollkommenheit), noch das Prädikat hinzu: ‚gleichschwebende Vielseitigkeit'." Das Interesse muß ein unmittelbares sein, denn das mittelbare führt zum Egoismus oder wenigstens zur Einseitigkeit; „den Egoisten interessiert alles nur insoweit, als es ihm Vorteil oder Nachteil bringt", und der Einseitige „bezieht alles auf den engen Kreis, für den er lebt und denkt". Aber „nicht bloß Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung ist ein Gegenteil der Vielseitigkeit. Tugend ist die Eigenschaft der Person, Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein; gewiß also darf die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken; und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält."

Die Interessen, denen der Unterricht den Schüler zuwenden und den diese dann zur Selbsttätigkeit hinführen sollen, gliedern sich in die *Interessen der Erkenntnis* und der *Teilnahme*. „Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch *Erfahrung* und zur Teilnahme durch *Umgang*; da Erfahrung und Umgang aber eng begrenzt sind, so bedürfen sie der Ergänzung durch den Unterricht, der sich ihnen anschließen muß. Aus der Erfahrung kommen die Kenntnisse der Natur, aus dem Umgang die Gesinnungen gegen die Menschen; der Unterricht soll hier weiter arbeiten, ergänzen und verbessern", sich den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, anschließen. Hat nun der Unterricht die Erfahrung zur Naturerkenntnis erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen Interesses der Menschheit erhöht, hat er beide in der Religion verknüpft, so ist

alsdann und nur alsdann dem pädagogischen Zweck Genüge geleistet. Die Erkenntnis geht entweder auf das Mannigfaltige der Erfahrung (empirisches Interesse), oder auf dessen Gesetzmäßigkeit (spekulatives Interesse), oder endlich auf dessen ästhetische Verhältnisse (ästhetisches Interesse); die Teilnahme richtet sich entweder auf den einzelnen Menschen (sympathisches Interesse) oder auf die Gesellschaft (soziales Interesse) oder endlich auf das Verhältnis beider zum höchsten Wesen, zu Gott (religiöses Interesse).

Die Interessen der Erfahrung werden im Unterricht durch die natur- und menschenkundlichen Lehrgegenstände (Realien) gepflegt; sie haben den unstreitigen Vorzug der leichtesten Anknüpfung, weil ihnen wenigstens teilweise die aus Erfahrung und Umgang stammenden Vorstellungen der Zöglinge entgegenkommen, welche daher das unmittelbare Interesse des Zöglings in Anspruch nehmen. Die Interessen des Umgangs werden durch die Gesinnungsstoffe gepflegt; da diese mit dem Ziele des Unterrichts, mit der Sittlichkeit, in direkter Beziehung stehen, so müssen sie die Hauptgegenstände des Unterrichts ausmachen. Die „ästhetische Darstellung der Welt", d. h. die Darstellung der Menschengeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung ist das Hauptgeschäft, das Ideal der Erziehung; es muß daher dafür gesorgt werden, daß in jedem von uns die ganze „Vergangenheit lebe, daß folglich die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher sei, und daß ebendeshalb der Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, welche die früheren Geschlechter vorarbeitend den späteren überliefern, zu den stärksten psychologischen Kräften gehört, die es geben kann". Diesen „ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche" muß nun die Menschheit, wenn sie das Höchste tun will, was sie kann, „dem jungen Nachwuchs konzentriert" darbieten; aus diesem „allgemeinen Vorrat" muß nach dem Spruche: „Prüfet alles und das Beste behaltet", eine Auswahl getroffen werden, „wie sie dem Zwecke, zur Tugend zu bilden, entspricht." Die Empfänglichkeit für diesen historischen Lehrstoff „modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters"; es muß daher ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuen stattfinden. Der Erzieher, der diesem Winke folgt, wird dann in dem „nachahmenden Fortschritt seines Zöglings eine Versinnlichung des großen Aufsteigens der Menschheit erblicken". Von diesen Gesichtspunkten aus bezeichnet Herbart „die ästhetische Darstellung der Welt", d. h. die Darstellung der Menschengeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung, als das Hauptgeschäft, als das Ideal der Erziehung; denn „für den werdenden Menschen kann nur das Werden der menschlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, von absolutem Interesse sein". Es müssen daher große „klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen" in chronologischem Aufsteigen von den älteren Stufen zu den neueren, höheren zusammenhängend auf-

tretend der Betrachtung zugrunde gelegt werden; „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert", weil sie das Interesse nicht in Anspruch nehmen. Die Vielseitigkeit des Interesses wird in demselben Verhältnisse vorhanden sein, in welchem sich der Zögling einer solchen Geistesbildung annähert, worin alle Interessen mit gleicher Energie sich regen; der Unterricht muß sich daher vor allen Einseitigkeiten hüten. „Die Reihe der Erkenntnisse fängt natürlich an bei den Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und den nächsten Erfahrungen, kurz beim ABC der Sinne"; der Anfangspunkt der Reihe der Teilnahme kann nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen, man muß daher zur Zeitreihe der Geschichte greifen, die von den Anfängen der Kultur bis zur Gegenwart führt. Daher stehen die Gesinnungsstoffe in der engsten Beziehung zu dem geschichtlichen Lehrstoff; sie werden aus ihm entnommen. Die Sprachen interessieren nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken; sie sind an und für sich eine Last, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird. Für sich betrachtet sind Zeichen aber selbst Sachen, die sich gleich diesen wahrnehmen, anschauen und klar auffassen und unterrichtlich bearbeiten lassen. Die Formen interessieren auch nicht bloß unmittelbar, sondern es wird bei ihnen gleichfalls auf Anwendung gerechnet; sie müssen von den Sachen durch anschauliche Abstraktion gewonnen werden.

Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen, diese Grundlagen müssen schon vorhanden sein; wo sie es nicht sind, müssen sie zuerst in gehöriger Tüchtigkeit geschafft werden. Wie nun Erfahrung und Umgang, so muß auch das Frühergelernte durch den späteren Unterricht ergänzt werden; dies aber setzt eine solche Anlage des ganzen Unterrichts voraus, daß immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll. Auch müssen die so bearbeiteten kleinen Gruppen unter sich assoziiert werden; denn „man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzunehmen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt". Daher müssen die verschiedenen *Lehrgegenstände* zueinander in *Beziehung* gesetzt und alle die angegebenen Forderungen im einzelnen bei ihnen beachtet werden; es müssen „die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, auf das genaueste untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen". Dabei wird es sich aber „zeigen, daß die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist". Da zur Charakterbildung die Bildung eines einheitlichen, in seinen einzelnen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreises notwendig ist, so

müssen die naturwissenschaftlichen Lehrfächer den geschichtlichen, auf denen die Gesinnungsbildung hauptsächlich beruht, untergeordnet und nun diese konzentriert werden. Die Erziehung des Kindes soll im frühen Alter der Kultur der ersten Menschheit entsprechen und weiterhin soll sie in der sittlichen Entwicklung parallel gehen der Linie, welche die Kulturentwicklung der Menschheit beschritten hat. „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jugendlichen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Warnung, sei es als Lehre."

Bei allem Lernen muß ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung stattfinden; die Vertiefung geschieht durch Vorbringen einzelner Vorstellungen nacheinander mit gehöriger Stärke und Reinheit ins Bewußtsein, die Besinnung durch Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. „Beides findet statt sowohl beim analytischen als synthetischen Unterricht; je vollkommener und lauterer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht." „Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden", aber um die Tugend zu erstreben, darf „die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden"; der Unterricht muß also dafür sorgen, daß der Zögling „ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält". „Wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung. Wo vieles soll gefaßt werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu geraten; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmäßigen Selbstdenken sich vollenden." Die Vertiefungen sollen mit der Besinnung wechseln; sie sollen ineinander und in die Besinnung übergehen, die Besinnung wiederum in neue Vertiefung.

Bei der Vertiefung wird das Einzelne klar erfaßt, um es ganz und richtig aufzunehmen; es ist dies die Stufe der Klarheit. Gewöhnlich findet der Unterricht innerhalb des durch Erfahrung und Umgang bestimmten Horizontes solche Vertiefungen schon vor; wo es nicht der Fall ist, muß man sie schaffen, um in ihnen die inneren Verknüpfungspunkte fortschreitender Bildung zu gewinnen. „Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern assoziiert die Vorstellungen"; es ist dies die Stufe der Assoziation. Wenn aber die Einheit der Persönlichkeit gewahrt werden soll, so darf es bei den Vertiefungen nicht bleiben; denn Persönlichkeit beruht auf Einheit des Bewußtseins. Erst kommt eine Vertiefung, dann eine andere; dann aber muß ihr Zusammentreffen in der Besinnung kommen. „Die reiche Ordnung einer Besinnung heißt System; aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen. Der Fortschritt der Besinnung ist Methode; sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung." Vertiefung und Besinnung müssen „so nahe als möglich zusammengehalten werden; denn zum

Nachteil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefung wünschen, deren lange und unabgebrochene Folge einen Sprung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüt mehr beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seinen Gegenständen der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben, also Klarheit jedes einzelnen, Assoziation des vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmäßig zu besorgen. Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt, und jede derselben ist so lange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in einer höheren Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommene Einheit jeder Gruppe voraus. Es gibt aber über der höheren Besinnung noch höhere und so fort, unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles dies muß die frühere Jugend Verzicht tun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er assoziiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe."

„Der Anfänger kann nur langsam gehen, und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nötig ist, um das einzelne bestimmt aufzufassen. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst darauf, daß der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Teile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken. Solange Klarheit des einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständige Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. Auch müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung nicht erreicht werden kann, ja schon weil die Reihenbildung sonst mißlingt; jeder reihenbildende Unterricht ist gut, wenn seine Reihen lang, wohl gebunden und brauchbar sind." Hier tritt die Assoziation in Wirksamkeit; für sie ist „freies Gespräch die beste Weise, weil hierdurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Teil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; durchs Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen, durch größere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse ver-

müssen die naturwissenschaftlichen Lehrfächer den geschichtlichen, auf denen die Gesinnungsbildung hauptsächlich beruht, untergeordnet und nun diese konzentriert werden. Die Erziehung des Kindes soll im frühen Alter der Kultur der ersten Menschheit entsprechen und weiterhin soll sie in der sittlichen Entwicklung parallel gehen der Linie, welche die Kulturentwicklung der Menschheit beschritten hat. „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jugendlichen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Warnung, sei es als Lehre."

Bei allem Lernen muß ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung stattfinden; die Vertiefung geschieht durch Vorbringen einzelner Vorstellungen nacheinander mit gehöriger Stärke und Reinheit ins Bewußtsein, die Besinnung durch Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. „Beides findet statt sowohl beim analytischen als synthetischen Unterricht; je vollkommener und lauterer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht." „Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden", aber um die Tugend zu erstreben, darf „die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden"; der Unterricht muß also dafür sorgen, daß der Zögling „ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält". „Wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung. Wo vieles soll gefaßt werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu geraten; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmäßigen Selbstdenken sich vollenden." Die Vertiefungen sollen mit der Besinnung wechseln; sie sollen ineinander und in die Besinnung übergehen, die Besinnung wiederum in neue Vertiefung.

Bei der Vertiefung wird das Einzelne klar erfaßt, um es ganz und richtig aufzunehmen; es ist dies die Stufe der Klarheit. Gewöhnlich findet der Unterricht innerhalb des durch Erfahrung und Umgang bestimmten Horizontes solche Vertiefungen schon vor; wo es nicht der Fall ist, muß man sie schaffen, um in ihnen die inneren Verknüpfungspunkte fortschreitender Bildung zu gewinnen. „Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern assoziiert die Vorstellungen"; es ist dies die Stufe der Assoziation. Wenn aber die Einheit der Persönlichkeit gewahrt werden soll, so darf es bei den Vertiefungen nicht bleiben; denn Persönlichkeit beruht auf Einheit des Bewußtseins. Erst kommt eine Vertiefung, dann eine andere; dann aber muß ihr Zusammentreffen in der Besinnung kommen. „Die reiche Ordnung einer Besinnung heißt System; aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen. Der Fortschritt der Besinnung ist Methode; sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung." Vertiefung und Besinnung müssen „so nahe als möglich zusammengehalten werden; denn zum

Nachteil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefung wünschen, deren lange und unabgebrochene Folge einen Sprung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüt mehr beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seinen Gegenständen der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben, also Klarheit jedes einzelnen, Assoziation des vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmäßig zu besorgen. Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt, und jede derselben ist so lange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in einer höheren Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommene Einheit jeder Gruppe voraus. Es gibt aber über der höheren Besinnung noch höhere und so fort, unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles dies muß die frühere Jugend Verzicht tun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er assoziiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe."

„Der Anfänger kann nur langsam gehen, und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nötig ist, um das einzelne bestimmt aufzufassen. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst darauf, daß der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Teile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken. Solange Klarheit des einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständige Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. Auch müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung nicht erreicht werden kann, ja schon weil die Reihenbildung sonst mißlingt; jeder reihenbildende Unterricht ist gut, wenn seine Reihen lang, wohl gebunden und brauchbar sind." Hier tritt die Assoziation in Wirksamkeit; für sie ist „freies Gespräch die beste Weise, weil hierdurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Teil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; durchs Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen, durch größere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse ver-

mehren. Überdies soll ein System nicht bloß gelernt, sondern auch gebraucht und angewendet werden; dies erfordert, daß man geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserung erlangen; denn hieran muß sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig erfaßt hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden imstande ist. Der systematische Vortrag muß in manchen Fällen weit später eintreten als der erste Unterricht in den Elementen; und umgekehrt, die Elemente müssen oft in Hinsicht ihrer allerersten Anfänge weit früher wenigstens berührt werden, ehe an einen zusammenhängenden Unterricht zu denken ist." Man wird also bei den Anfängen im Unterricht das einzelne „zeigen bis zur klaren Auffassung" bringen „und es hin und wieder" assoziieren; der Lehrer soll nur darauf achten, daß der Schüler aufmerkt, sich aber nicht darum kümmern, „ob die Sache behalten werde oder nicht. Später kommt man in dieselbe Gegend, lehrt die Sache noch einmal und bringt sie in einige noch zufällige Verbindungen; auch jetzt soll sich der Lehrer wenig um die Frage kümmern, ob der Schüler morgen noch wissen werde, was er heute gelernt hat. Wohl aber muß während des Vortrages nicht bloß auf das einzelne, sondern auch auf dessen Verknüpfungen wohlgemerkt, und diese Verknüpfungen müssen ganz klar vorgestellt werden. Wiederum ein andermal, jedoch nicht zu spät, kehrt der Unterricht auf denselben Punkt zurück; nun stellt er ihn in die wesentliche systematische Verbindung; jetzt auch verlangt er, daß die Sache behalten werde". So entstehen Reihen, Ordnungen, Klassen von Vorstellungen außer- und nebeneinander; es bilden sich in dem Gedankenkreise des Zöglings Gruppen von Kenntnissen, „denen noch höhere Verbindungen bevorstehen".

„Der *Gang des Unterrichts* ist entweder *synthetisch* oder *analytisch*; man kann jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird, analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden". Der Unterricht beginnt mit dem analytischen Verfahren; denn das Erste, worauf er zu sehen hat, ist, „daß er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, zerlegen und die Aufmerksamkeit in das Kleine und Kleinste vertiefen müsse, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen". Der synthetische Unterricht hat „zweierlei zu besorgen; er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten". Für den eigentlich synthetischen Unterricht wird vorausgesetzt, „daß der analytische während des ganzen Laufes der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hilfe komme; sonst bleibt der Erfolg, besonders die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft". Sowohl im analy-

tischen wie im synthetischen Unterricht sind die Stufen der Vertiefung und Besinnung zu berücksichtigen; beide durchlaufen also auch die vier Stufen (Klarheit, Assoziation, System, Methode). Es gibt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen; es gibt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird. Diese letztere ist die eigentliche Synthesis, während man diejenige, welche die Erfahrung nachahmt, als darstellenden Unterricht bezeichnet. Jeder Zögling wird vom Erzieher in einem bestimmten Erfahrungs- und Umgangskreise vorgefunden, der sich nach der Idee gleichschwebender Interessen durch den darstellenden Unterricht erweitern läßt auf das, was über diesen Kreis hinausliegt. Der darstellende Unterricht kann durch Lesen bewirkt werden; aber „das Lesen wirkt nicht wie das Hören. Im Knabenalter ist nicht einmal im allgemeinen auf so viel Übung und Beharrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nötig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit, so geht das Lesen schnell, eilt zu sehr zum Ende oder verweilt am unrechten Ort und verliert den Zusammenhang; höchstens kann man geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freie Vortrag des Lehrers; aber frei muß er sein, um ungestört zu wirken. Der Vortrag des Lehrers soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe; daher muß der Schüler wirklich vieles gehört und gesehen haben". Wenn sein Erfahrungskreis zu eng war, so muß derselbe durch Umherführen und Zeigen erweitert werden; es muß also die Erfahrung nachgeahmt werden. Die darstellende Form des Unterrichts paßt daher auch „nur auf Gegenstände solcher Art, daß sie gehört und gesehen werden können; alle Hilfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen". Die Gegenstände und Vorgänge selbst können nicht mehr vorgeführt werden, weil sie räumlich oder zeitlich über dem Erfahrungs- und Umgangskreis des Zöglings hinausliegen; aller Unterricht also, der von der unmittelbaren Erfahrung, von der sinnlichen Erfahrung ausgeht (Heimatkunde, Naturkunde) gehört also nicht zum darstellenden Unterricht. An die Stelle der sinnlichen Anschauung müssen im darstellenden Unterricht das Wort und alle möglichen und zweckmäßigen Versinnlichungsmittel treten. Es gibt „Gemälde fremder Länder, welche man so darstellen kann, daß ihnen der Schüler die Farben der bekannten leiht; es gibt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen", ebenso „lebhafte biographische Schilderungen von Menschen". Das Ferne und Entlegene soll durch den Lehrer so versinnlicht werden, daß es der Schüler phantasiemäßig so anschaut, als ob er „in unmittelbarer Nähe das Erzählte und Beschriebene sähe und hörte". Deshalb ist auch aller abstrakte Lehrstoff vom darstellenden Unterrichte ausgeschlossen; sein eigentliches Feld sind die erzählenden und beschreibenden Fächer. „Die bloß darstellende Form ist beschränkt in ihrer Anwendung"; auch da, wo sie am Platz ist, gebietet der Mangel an Zeit diese Beschränkung. Während

die Darstellung den Erfahrungskreis erweitert, macht die Analyse ihn belehrender; denn die Erfahrung gibt die Verbindung früher als das Einzelne, sie wirft alles durcheinander und sondert nicht Begriffe ab. Da die Erfahrungen individuell und infolgedessen verschiedene sind, so entsteht für die Schule, wo viele zusammen lernen sollen, die Aufgabe, „sie gleichartiger zu machen und zu diesem Zweck den Vorrat von Erfahrungen, den die Schüler mitbringen, einer Umarbeitung zu unterwerfen", damit auch der gesamte Unterricht die entsprechenden Anknüpfungen finden kann. Das haben auch Niemeyer, hinweisend auf Rochow, und Pestalozzi verlangt (Verstandesübungen, Anschauungsübungen). Die Analyse hat also die Aufgabe, die durch Erfahrung und den darstellenden Unterricht gewonnenen Vorstellungsmassen zu zerlegen und dadurch zur Klarheit zu bringen.

Was der Lehrer auf Grund eingehender Beobachtung des Erfahrungskreises seiner Schüler auswählt und bestimmt, das „legt er absichtlich in seinen Bestandteilen einzeln", deutlich vor die Sinne oder vor die Phantasie des Schülers — sinnlich oder gedankenmäßig (phantasiemäßig) deutlich, für alle möglichst gleich, so daß sich ein „Ganzes" daraus ergibt. Er bringt Neues und Fremdes hinzu, dadurch soll er „den Erfahrungs- und Umgangskreis des Zöglings erweitern"; er soll aber auch die Verbindung der gegebenen Elemente „veranstalten, nicht eben durchaus (selbst) vollziehen". Dieser Unterricht ist ein Bedürfnis, denn obwohl die Außenwelt von selbst durch Auge und Ohr den Eingang zu dem Kinde sucht, so „versperrt sie gar zu oft diesen Eingang durch ihre eigene Vielheit, Buntheit, Mannigfaltigkeit; die Menschen sprechen so schnell, pressen in wenig Worten so viele Gedanken und die Natur zeigt auf einer Flur so viele Formen". Man muß daher dem Kinde zu Hilfe kommen, muß seinen Sinn für die Rede und Gestalten vollends öffnen, damit menschliche Gedanken vernommen und die Natur gesehen wird. „Das Auge vor allem anderen ist es, was die Dinge zuerst zeigen muß, ehe sie benannt und besprochen werden können."

Die Anschauung ist daher besonders zu beachten; sie „ist die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes; je ruhiger, verweilender, je weniger spielend es die Dinge betrachtet, desto solidere Fundamente legt es seinem ganzen künftigen Wissen und Urteilen". Kein Unterricht ist dem Kinde angemessener als der anschauliche; aber er muß auf wirkliches, bestimmtes, unzerstreutes, scharffassendes Schauen ausgehen. Es ist aber ein großer Unterschied zwischen der rohen Anschauung und der gereiften und geübten; erstere ist „dasjenige, was sich unwillkürlich ereignet, wenn der Gegenstand vor das Auge hintritt"; bei der gereiften Anschauung steht das Auge unter der Disziplin des Geistes. Daß das Sehen eine Kunst ist und der Zögling in dieser wie in jeder anderen Kunst eine gewisse Reihe von Übungen zu durchlaufen hat, das sind die ersten Voraussetzungen eines ABC der Anschauung; die Richtigkeit der Anschauung ist eine Zusammenfassung, welche alles verbindet, was

zur Gestalt und sinnlichen Erscheinung eines Dings gehört. „Der Sinn findet leicht, wenn der Geist zu suchen versteht; man faßt Unterschiede scharf und von selbst, wo man zuvor wußte, was zu unterscheiden sei." Dieser Lehrform bedient sich der eigentlich synthetische Unterricht; er setzt absichtlich aus zuvor einzeln den Sinnen vorgelegten Bestandteilen ein Ganzes zusammen.

„Interesse ist Selbsttätigkeit; es soll vielseitig sein, also verlangt man eine vielseitige Selbsttätigkeit." Der Unterricht muß dafür sorgen, daß die Selbsttätigkeit in die rechte Bahn gelenkt wird; er soll dafür sorgen, daß ihm die Vorstellungen des Schülers frei entgegenkommen, damit er das Interesse für sich hat. Diesen Zustand des Schülers nennt man Aufmerksamkeit; sie ist „die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen und Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muß durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die ursprüngliche und die apperzipierende"; die letztere ist für den Unterricht am wichtigsten, aber sie stützt sich auf die erstere. „Apperzeption oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen"; diese müssen also erst vorhanden sein. Das ursprüngliche Aufmerken hängt ab von der Stärke der Wahrnehmung; die wirkliche sinnliche Anschauung, und wäre es nur die einer Abbildung, ist der bloßen Beschreibung vorzuziehen. Man muß jedoch dafür sorgen, daß die Empfänglichkeit nicht durch fortdauernde starke Wahrnehmungen abgestumpft, sondern durch Abwechslung geschont werde. Ferner muß vermieden werden, daß entgegengesetzte Vorstellungen sich hemmen und die vorhandenen Vorstellungen zu aufgeregt, also nicht im Zustande der Aufregung sind; es muß also alles schrittweise aufgefaßt werden, so daß der Schüler durch gewählte Absätze und Ruhepunkte bei dem Einzelnen verweilen kann. Das Apperzipieren des Gleichartigen, aus dem neu Dargebotenen durch vorhandene Vorstellungen muß während alles Unterrichts in beständiger Tätigkeit sein; „denn der Unterricht hat nur Worte mitzuteilen, die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Worte beruhet, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. Eine Hauptregel ist, die Schüler unmittelbar, bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört, besonders beim Anfange einer Lehrstunde durch eine kurze Übersicht dessen, was gelesen oder vorgetragen wird".

Der Religionsunterricht soll mit dem historischen Unterricht zusammenwirken, sonst stehen die Religionslehren allein; er soll auch die Hinneigung zu denen wecken, welche in wichtigen Glaubenspunkten von dem eigenen Glauben abweichen. Die Idee Gottes, als der Grundgedanke der Religion, soll zu den ältesten gehören, wozu die

Erinnerung bei dem Kinde hinaufreicht; nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Gemüts einnehmen, wenn nicht dieser Grundgedanke mit allem verschmolzen wird, was das wechselnde Leben im Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückgelassen hat. Durch einen analytischen Unterricht soll das Gefühl der Abhängigkeit des Kindes wachgerufen und der Gedankenkreis für die Erzeugung der Gottesidee empfänglich gemacht werden; durch Betrachtungen über die Schicksale und Kürze des menschlichen Lebens und den zweideutigen Wert des Irdischen wird das Abhängigkeitsgefühl erzeugt, und durch den Hinweis auf die zweckmäßige Fürsorge, Liebe und Aufsicht wird der erste Begriff des höchsten Wesens gebildet. Man muß dabei an die Familienverhältnisse anknüpfen, den religiösen Lehrstoff aber immer mit den übrigen Teilen des Gedankenkreises in Verbindung setzen, weil sich dadurch in der besten Weise seine ethische Wirksamkeit zur Geltung bringen läßt. Hier bietet die biblische Geschichte einen passenden Lehrstoff. „Derjenige Religionsunterricht, welcher das Eigentümliche der Konfession betrifft, setzt den allgemeinen christlichen voraus, welchem wiederum biblische Geschichten vorausgegangen sind." Aber bei dem Anknüpfen ans Historische darf man nicht stehen bleiben; „der Lehrer muß notwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmäßigkeit benutzen". „Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein; und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen großen Teil der Schuld. Die Geschichte weckt Teilnahme für ausgezeichnete Männer und für gesellschaftliches Wohl und Wehe; durch beides wirkt sie mittelbar selbst für das religiöse Interesse, und wenn sie pragmatisch behandelt wird, kommt sie von einer andern Seite dem spekulativen Interesse zu Hilfe." „Der pädagogische Wert des gesamten mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreife; dies führt zunächst darauf, daß man die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch nehme." Die mathematischen Übungen können mit den Naturkenntnissen in Beziehung gesetzt werden; letztere kommen den ersteren desto besser entgegen, wenn sie mit technischen Kenntnissen in Verbindung stehen. Die Natur studiert man am besten in der Natur, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war; es ist „ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf die Naturwissenschaften von dem allmählichen Fortschritt der Entdeckungen abhängig zu machen. Denn diese flossen nicht, wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreute die Nachrichten, welche er uns von der Natur gab, durch viele Jahrhunderte". Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehen lernen, ebensowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht grade Gewerbsschulen zu sein brauchen. „Die Geographie ist eine

assoziierende Wissenschaft und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften. Der Ort, wo Schüler und Lehrer eben jetzt stehen, ist der Punkt, von wo aus man sich orientieren und seinen Gesichtskreis in Gedanken ausbreiten soll; niemals darf die sinnliche Anschauung übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspunkte darbietet." Der Lehrer soll weiterhin „zu erzählen wissen, ähnlich dem, welcher eine Reise gemacht hat". Zuerst soll der Schüler durch diese Erzählung an der Hand der vorgelegten Karte ein klares Bild von dem Lande gewinnen; „dazu sind einige feste Punkte im Raume als Haltungspunkte nötig. Man hebe diese Punkte hervor; man verbinde sie alsdann", indem man sie etwa nach dem Augenmaß auf eine Tafel zeichnet und passend verbindet. Erst nachdem dieses übersichtliche Bild gewonnen worden ist, kommt die eingehendere Darstellung des Landes. „Die mißlichsten aller *schriftlichen Übungen* sind die im Briefstil; vertrauliche Briefe kann jeder nur nach seiner Art gut schreiben, alles Angelernte steht hier im Wege. Am besten sind schriftliche Übungen, wenn ihnen ein bestimmter und reicher Gedankenvorrat zugrunde liegt, der eine Bearbeitung in verschiedenen Formen zuläßt; dann können mehrere wetteifernd dasselbe behandeln."

Hat der Unterricht der Sittlichkeit die Richtung gegeben, so muß ihm die *Zucht* die Stärke geben; ist es die Sache des ersteren, die Vielseitigkeit des Interesses zu erzeugen, so hat die Zucht die Charakterstärke der Sittlichkeit zum Ziel. „Die Zucht schaut in die Zukunft des Zöglings; während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: „vervollkommne dich" seine Bestimmung erhält, muß dagegen bei der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefaßt werden. Tugend aber ist ein Ideal; die Annäherung hierzu drückt das Wort Sittlichkeit aus"; Der Zweck der Zucht ist Charakterstärke der Sittlichkeit. Der Begriff von der Charakterstärke der Sittlichkeit oder des starken sittlichen *Charakters* drückt das Verhalten einer Person aus, die unter dem Einflusse der sittlichen Ideen nicht bloß zwischen den Gegensätzen ihrer eigenen Subjektivität, sondern auch zwischen den Erfahrungen und Kämpfen des Lebens ihr Wollen sicher, konsequent und kräftig hindurchsteuert, ohne dabei den moralischen Schwerpunkt ihres eigenen Selbst zu verrücken. „Charakter ist innere Festigkeit, ist die stetig bestimmte Art, wie der Mensch sich mit der Außenwelt in Verhältnis setzt; am Charakter erkennt man den Menschen, am sittlichen Charakter sollte man ihn kennen." Beim sittlichen Charakter ist „das Moralische zu derjenigen Entschiedenheit, Stetigkeit und Raschheit in der Ausführung gediehen, die ganz eigentlich die Bezeichnung Charakter verdient. Wessen Gesinnungen und Handlungen nur das Resultat, das Spiel des äußerlichen jedesmaligen Zustandes, oder zufälliger Phantasien, außerordentlicher, unhaltbarer Erhebungen sind, der hat keinen Charakter. Machend, daß der Zögling sich selbst finde,

als wählend das Gute, als verwerfend das Böse, dies oder nichts, ist Charakterbildung! Der Sitz des Charakters ist der Wille; die Art der Entschlossenheit des Willens bestimmt einen solchen oder andern Charakter. „Im allgemeinen kann man es für vorteilhaft für die Charakterbildung betrachten, wenn der Zögling sich in seinem Willen gleichbleibt und nicht von Einfällen und Launen getrieben wird; eine solche Gleichförmigkeit die keiner Anstrengung bedarf, kann man durch den Ausdruck: „Gedächtnis des Willens" bezeichnen". Bei häufiger Wiederholung ähnlicher Fälle bilden sich allmählich allgemeine Begriffe vom Wollen; es entstehen dann nacheinander Vorsätze, Maximen, Grundsätze, die auf ästhetischer und logischer Beurteilung beruhen, systematisch vereinigt und fortwährend im Leben gebraucht werden müssen, damit sie im Gemüt und Denken fest wurzeln, mit dem gesamten Interesse verschmelzen, befestigt werden und bei der moralischen Entschließung zur Anwendung kommen. Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat, so geht daraus hervor, „daß die Zucht nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann. Die Zucht allein kann keinen Charakter bilden, dieser dringt von innen hervor. Das Innere also muß man zu bestimmen wissen, um einen Charakter zu bilden". Während die Regierung den Willen biegt und so den Unterricht möglich macht, bildet die Zucht den Willen; sie stützt und fördert den Unterricht, indem sie dafür sorgt, daß der Zögling in die rechte Stimmung hereintrete und nichts für den Augenblick Interessierendes das Gemüt erfülle. Sie ergänzt aber auch den Unterricht, indem sie die Tat pflegt, „damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nichthandeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge. Die Zucht ist Sorge, daß die Ideen gerade mitten im Tun die Leitsterne werden; sie soll halten, bestimmen, regeln, sie soll sorgen, daß im ganzen das Gemüt ruhig und klar sei; sie soll es teilweise durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen". Die Zucht muß an die innere Erfahrung, ans Gemüt anknüpfen; nur soweit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegenkommende Einstimmung des Zöglings. Die Zuchtmittel sind teils äußerer Art, die nur zur gelegentlichen und momentanen Anwendung gegen gewisse Fehler des Zöglings geeignet sind, teils innerer Art, welche den stetigen Gang der Zucht ausmachen und sich an die Erziehungszwecke und die mit diesen verbundenen Tätigkeiten und Einflüsse eng anschließen. Zu den äußeren Maßregeln der Zucht gehören das Beispiel des Lehrers und das damit in Verbindung stehende Anhalten, Erinnern, Ermuntern, Tadeln usw., ferner das Gewähren und Versagen, Gewöhnung und Entwöhnung, wodurch Lust oder Unlust erzeugt wird; endlich gehören hierher Beifall (nicht Lob), Freiheit oder Beschränkung, Erlauben, Verbieten, Zwang, Strafen und Belohnungen. Die Strafen der Zucht dürfen nicht, wie die Regierungsstrafen, „an ein Maß der Vergeltung gebunden sein", sondern müssen „immer noch als gutgemeinte Warnung erscheinen" und

sich möglichst „an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen halten"; denn die Zucht soll „den Zögling schon früh so bestimmen, wie er sich bei weiserer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden wird. Nichts versuche der Lehrer, was nicht seinen persönlichen Wert in den Augen des Zöglings erhöht und verstärkt; besitzt er nicht die persönliche Zuneigung und Achtung, so werden seine Mittel wenig helfen; er wird nichts ausrichten". Die Zucht muß sich über die äußeren Maßregeln noch weit erheben; sie muß als Bildung des Gedankenkreises und des Charakters auftreten und sich den inneren Tätigkeiten des Zöglings selbst anschließen, wenn ihre Sprache nicht wirkungslos verhallen soll. Sie bereitet dem Unterricht die rechte Stimmung; für Ruhe und Ordnung sorgt die Regierung, die Zucht hingegen ist darauf bedacht, daß der Zögling vor dem Unterricht möglichst gesammelt sei und er demselben freiwillig mit Aufmerksamkeit und Interesse entgegenkomme. Mit Rücksicht darauf hat sie für Wechsel und Maß des Unterrichts, Wirkungen und Fortschritt u. dgl. Sorge zu tragen. Die Zucht sorgt ferner für Klarheit und Ruhe im Gemüt, damit der sittlichen und ästhetischen Auffassung und Beurteilung nichts im Wege stehe; die Regierungsmaßregeln gegen die Wildheit des Zöglings werden durch sorgfältige Beachtung der Affekte, Aufwallungen und Begierden ergänzt, um diese abzuhalten oder zu befriedigen. Die Zucht läßt den verschiedenen Anfängen des Sittlichen Zeit, sich der Natur des Zöglings gemäß zu entwickeln und greift dabei abwehrend und ergänzend ein; sie nimmt dabei das Gedächtnis des Willens zu Hilfe, sie beobachtet, nährt, übt und lenkt den Geist des Duldens, des Besitzes, der Betriebsamkeit und bestimmt den Zögling zu wählen, wodurch der Anfang zur eigentlichen Charakterbildung des Zöglings gemacht wird. Sie fördert und regelt die weitere Entwicklung derselben, indem sie zu der Zeit, wo sich die sittlichen Urteile in Maximen (Beurteilungen) und Grundsätzen befestigen, regelnd eingreift; der Erzieher ist und bleibt der Stellvertreter der Sittlichkeit und der sittlichen Ideen und stellt sich als solcher jeder Verunreinigung der Maximen und Grundsätze, besonders deren Verfälschung durch das bloß Kluge, Angenehme und Nützliche, möglichst entgegen, dringt auf Konsequenz des Handelns gemäß den sittlichen Grundsätzen und schärft daher auch dem Zöglinge zur rechten Zeit das Gewissen. Die Zucht knüpft dabei immer an die eigene Einsicht des Zöglings an und ist bemüht, das System der Sittenlehre, welches der Unterricht darbringt, zu einem System der eigenen sittlichen Einsicht im Zögling zu erheben und zu bewirken, daß dessen Kultur und tatsächliche Realisierung dem Zöglinge zur wichtigsten Lebensangelegenheit werde; hier verbindet sie sich aufs engste mit dem Unterricht. Und endlich nährt die Zucht die Innigkeit und Demut des religiösen Gefühls mit den Resultaten der Erfahrung und des Unterrichts, um es vor Verflachung und Ausschweifung zu schützen; sie stellt die wahrhafte Religiosität dem Zöglinge als die unentbehrliche Ergänzung der Tugend und der Erkenntnis dar. So wird die Zucht unter einigermaßen günstigen

Verhältnissen die sittlich-religiöse Bildung, die Charakterbildung, unterstützen und fördern; sie kann nicht alles, denn sie ist nicht allmächtig und hat noch mit anderen Faktoren zu rechnen, die sie nicht ganz beherrschen kann. Jedes Individuum ist nämlich eigen disponiert; was diesen Dispositionen gemäß werden und das Individuum in der Folge aus sich machen kann, bildet sich und reift langsam und zwar bei den verschiedenen Individuen in verschiedenem Grad, was die Erziehung beachten muß. Die natürlichen Dispositionen treten bei verschiedenen Zöglingen mehr oder weniger günstig für das Sittliche oder Unsittliche auf; dadurch wird die Charakterbildung natürlich wesentlich beeinflußt. Wie die individuelle Disposition, so hat auch die individuelle Lebensart Einfluß auf die Charakterbildung; der Erzieher muß daher die Lage des Zöglings sorgfältig durchsuchen und alles benützen, um die Forderungen der vielseitigen und sittlichen Bildung mit dem Bedürfnis des Zöglings in Einklang zu bringen. Ferner hängt der Charakter davon ab, was der Gedankenkreis einschließt und wie er sich in sich bewegt und umtreibt; der Gedankenkreis ist der Vorrat, woraus das geistige Interesse erwächst, das Einzelne zur Begehrung, zum Wollen und Handeln aufsteigt. Nach seiner Beschaffenheit, nach seinem Reichtum oder seiner Armut wird die Charakterbildung leichter oder schwerer, vollkommener oder unvollkommener sein. Besonders muß darauf geachtet werden, daß sich richtige sittlich-ästhetische Urteile bilden, aus denen die Maximen hervorgehen; die Vereinigung und der Gebrauch der vereinigten Maximen beginnt natürlich erst in der späteren Jugendzeit und hängt von der bis dahin überhaupt erreichten Bildung ab.

„Die Erziehung ist wesentlich Sache der Familie; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie größtenteils zurück." Sie soll also als ein häusliches Geschäft betrachtet werden, welches zwar die Hilfe von außen annimmt, sich aber niemals auf sie allein verläßt. „Nur das Bedürfnis eines mannigfaltigen und kostbaren Unterrichts treibt sie hinaus in die Schulen, in denen sie gleichwohl niemals ganz kann besorgt werden. Der Staat setzt notwendig einen gewissen Grad von Kultur voraus; denn seine Bürger müssen die Gesetze kennen, ihre innere Notwendigkeit und verbindende Kraft überzeugend einsehen, und sich in jedem Moment, wo es auf Befolgung oder Übertretung derselben ankommt, jene Kenntnis und Überzeugung zugleich mit der Erinnerung an die angehängten Drohungen vergegenwärtigen; sonst kann zwar der Staat Verbrechen strafen, aber keine verhüten. Diese Kultur muß er daher hervorzubringen suchen, und darnach bestimmt sich der Einfluß, oder wenigstens die Aufsicht des Staates auf die Erziehung." Der Staat soll also wohl einen Einfluß auf die Erziehung haben, dieser aber doch dabei eine durchaus selbständige, von der Allgewalt des Staates ziemlich unabhängige Stellung belassen. Indem die Erziehung vor allem die Sorge um die Zukunft übernimmt, hat sie eine fundamentale Bedeutung für den Staat. Der Staat soll sich also wohl um die Erziehung bekümmern, soll sich aber jeder Ein-

mischung in das innere Leben der Schule enthalten, soll sich namentlich hüten, die Schule als eine politische Domäne zu betrachten; der Staat darf nicht in der Betonung seiner Macht in der Erziehung das Mittel für seine Zwecke suchen, muß ihr aber zur Förderung der für das Staatswohl notwendigen Einsichten seine Hilfsmittel darbieten. Das letztere aber ist die erziehliche Hauptaufgabe des Staates. Der Staat, „die mit Macht bekleidete Gesamtheit aller Vereinigungen und Gesellschaften auf einem gegebenen Boden", ist, „indem er eine Rechtsgesellschaft, ein Lohnsystem, Verwaltungssystem, Kultursystem ist, eine beseelte Gesellschaft", und er beruht auf denselben ethischen Ideen, wie solche das Leben des einzelnen Menschen regeln. Er muß demnach vor allem dafür sorgen, daß die für das Wohlsein einer beseelten Gesellschaft notwendigen Einsichten ausgebreitet werden, muß also, soweit die Pädagogik in Frage kommt, für Erziehung sorgen und Hemmnisse derselben beseitigen, kurz gesagt: eine allgemeine Bildung schaffen und zwar in der Weise, daß „die Individualitäten gleichförmig gebildet werden, daß sie sich in den Jahren der Reife einander anschließen können."

Daraus ergibt sich für den Staat zunächst die Pflicht, daß er die Organisation von Erziehungsanstalten und *Schulen* in die Hand nimmt. Die Erziehung muß solange als nur möglich allgemein bleiben; „die Folge verfrühter Trennung der Kinderwelt bedeutet eine voreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter Menschen und Menschen, statt der gewünschten Vereinigung und Gleichförmigkeit; die Folge dieser Trennungen kann keine andere sein, als daß die Heranwachsenden, die sich abgesondert fühlen von den anders Gebildeten, nun ihr Erlerntes zu Markte bringen, um es so teuer als möglich zu verkaufen, gegen den Gewinn, den sie aus der Tätigkeit des andern zu ziehen hoffen". Deshalb müssen die verschiedenen Stufen der Schulen auf der gemeinschaftlichen Grundlage das Allgemeine der Bildung gemeinschaftlich haben. Der Unterricht in der Schule muß durch den Lehrplan geregelt werden; dieser muß aus dem Lehrerkollegium hervorwachsen. Von großer Bedeutung für die Erziehung durch die Schule ist es, daß die Lehrer derselben einheitlich zusammenarbeiten; hierfür muß der Scholarch Sorge tragen. Aber die Schule kann immerhin nur „einen Teil von demjenigen Unterricht übernehmen, dessen der Mensch bedarf; sie ist nicht der Ort, wo der Mensch in den Künsten oder in sittlicher Hinsicht ganz oder auch nur hauptsächlich gebildet wird".

Der Schwerpunkt der Erziehung durch die Schule liegt in dem pädagogisch gebildeten *Lehrerstand*. „Davon, daß die Erziehung eine Kunst sei, also zur Ausübung einen Künstler fordert, hängt das Heil der Erziehung ab. Widerspenstig gegen diese Forderung ist zwar nicht der Staat, nicht die Wissenschaft, nicht das Familienband; aber widerspenstig stemmt sich dagegen die Einbildung derjenigen Menschen, die da meinen, Erzieher zu sein, weil sie Väter sind oder Mütter! Pädagogik zu verstehen, weil sie Gelehrte sind! der Pädagogik gebieten zu können, weil

sie Staatsmänner sind! Diesem verderblichen Wahn, was soll man ihm entgegensetzen? Was, wenn es nicht hinreicht, zu erinnern an die genaue Kenntnis der menschlichen Natur, nicht in ihrer gewöhnlichen Beschränktheit und Verdorbenheit, sondern in ihrer ursprünglichen, unendlichen Bildsamkeit, an die Durchforschung aller Verhältnisse des menschlichen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen, an die Beurteilung der höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbesondere die sittliche Charakterbildung, steht. Denn so vielfältig und so versteckt sind diese Bedingungen, daß sie eben deshalb den Schein veranlassen, als wäre es ein Inneres oder Übersinnliches, Freiheit oder Gnadenwahl, was eingreifend in die Sinnenwelt, die Erscheinung der Tugend oder der Bosheit vor unsere Augen stelle. Alles dieses muß dem Erzieher geläufig sein, und damit muß er noch den feinsten Beobachtungsgeist, die engste Anschließung an das Individuum verbinden. Wer wird dieses fordern oder erwarten von dem Vater, weil er Vater ist? von den Gelehrten, von den Staatsmännern, insofern sie Gelehrte oder Staatsmänner sind?"

„Die Kirche hat ihre ewige Grundlage im Bedürfnisse des Glaubens an Gott, welches so allgemein ist, daß weder die Schule noch der Staat sich demselben entziehen könnten; aber der Glaube ist seiner Natur nach" ein Gemütszustand, daher muß die Kirche vielen Spielraum lassen, „damit nicht ein unfreiwilliges äußerliches Bekenntnis die Stelle des Glaubens einnehme". Mit einer solchen Kirche „kann die Schule im allgemeinen kaum anders als in einem freundschaftlichen Verhältnisse sich befinden"; eine solche Kirche wird sich hüten, „sich einzumischen in die Verhandlungen der Schule und die Kreise zu zertreten, die sie nicht gezeichnet hat. Soll die Freundschaft bestehen, so müssen beide Teile die gehörige Rücksicht gegeneinander beachten, und niemand muß sie zu nahe zusammendrängen oder die Vorzüge der einen durch Zurücksetzung der andern geltend machen wollen, sonst wird Reibung erfolgen, die mit Trennung endigt".

Von diesen Gesichtspunkten aus muß die Schulverfassung betrachtet werden; sie muß von dem Gedanken getragen werden, daß die Verbesserung der Schulen Verbesserung der Erziehung und der Völker zur Folge hat. Wenn man in einem Staate in jedem Schulort nur eine Klasse von Menschen vorbildet, so führt dies zu einer frühen Trennung der Kinderwelt untereinander; dann werden Gegensätze unter den einzelnen Gemeinschaften groß gezogen, die doch später sich zu einem Staate sich vereinigen wollen. Daher muß die Erziehung individuell sein; sie muß aber auch eine gemeinsame sein und so die einzelnen Individuen befähigen, sich später in dem Staate enger aneinander anschließen zu können. Die Einrichtung der Schulen ist aber immerhin eine Nothilfe, da nicht jeder Zögling einen Erzieher haben kann; die Schulen aber verengern die pädagogische Tätigkeit. Der Staat kann diese Erziehung aber nicht übernehmen, da er die innbividuelle Selbständigkeit nicht anerkennt und im Einzelnen nur einen Teil des Ganzen sieht; auch ist das Erziehungs-

geschäft eine Kunst, die nur ein pädagogischer Künstler ausführen kann. Die Schulämter könnten aber „einen viel besseren Spielraum als bisher für pädagogisches Wirken darbieten, wenn die ganze Schuleinrichtung darauf hinarbeitete und wenn das Publikum der Schule diese gehörig unterstützte"; deshalb muß das Schulwesen Sache der kleineren Kommunen sein, die zwischen der Familie und dem Staate stehen und eine Zusammensetzung aus Gemeinden sind. Mehrere Familien nehmen einen Erzieher an, der seine ganze pädagogische Tätigkeit diesem Familienbunde widmet; er hat Gesprächsstunden zu halten, die schriftlichen Übungen zu leiten und die Schulstundenauswahl für seine Zöglinge zu treffen. („Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung", erschienen in Meyers Päd. Revue).

Zur Zeit Herbarts herrschten vier Richtungen auf dem pädagogischen Gebiete, die pietistische, die philanthropistische, die humanistische und die pestalozzische; er nimmt von Anfang an allen diesen Richtungen gegenüber eine selbständige Stellung ein und hat sich daher in seiner Pädagogik wenig an die vorhandenen Gedankenkreise angeschlossen; er hat sein System auf seine eigene Philosophie aufgebaut und sich dafür auch eine eigene Terminologie geschaffen. Vieles ist darin nur in allgemeinen Umrissen, kurz und aphoristisch dargestellt, wodurch das Verständnis sehr erschwert wird; dazu kommt, daß er nur Wissenschaft und Kunstlehre, aber keine praktischen Ausführungen mit Rücksicht auf die bestehenden Erziehungsanstalten bietet. Das philosophische Interesse stand bei Herbart, der von seiner Kindheit an zum Reflektieren neigte, im Vordergrund; deshalb erfaßte er die Pädagogik nur vom philosophischen Standpunkt ins Auge, und gab ihr eine abstrakte Darstellungsform. Gerade in der Zeit aber, wo seine „Allgemeine Pädagogik" erschien, im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts, stand in der Pädagogik das praktische Bedürfnis im Vordergrund des Interesses, weil man von der Erziehung der Jugend eine Wiedergeburt der deutschen Nation erwartete. Pestalozzi stand auf dem Höhepunkt seiner Wirksamkeit; neben ihm lebten und wirkten durch Taten, Wort und Schrift Niemeyer, Schwarz, Stephani, Denzel u. a., welche die Aufmerksamkeit des Lehrerstandes auf sich und von Herbert abzogen. Dazu kam noch, daß Herbart seine „Allgemeine Pädagogik" auf noch unbekannte philosophische Grundsätze aufbaute; dadurch, sowie durch die aphoristische Darstellungsform und die nicht üblichen technischen Ausdrücke wurde das Verständnis wesentlich erschwert. So kam es, daß seine Schriften wie auch die pädagogischen Gedanken eines Kant in dieser Zeit wenig Beachtung fanden; erst der 1835 erschienene „Umriß", der mehr ins Einzelne ging und in übersichtlicher und gefälliger Form die „Allgemeine Pädagogik" erläuterte, sowie die inzwischen erschienenen philosophischen Schriften erleichterten das Verständnis von Herbarts Pädagogik. Aber der Umstand, daß Herbart seine pädagogischen Gedanken nicht abgeschlossen und vollständig in einem Werk niedergelegt hat, sondern in einer Reihe von Schriften, erschwert die einheitliche Auffassung derselben; daher kommt es, daß

selbst unter den Anhängern Herbarts in manchen Punkten die Ansichten auseinandergehen. Herbart liebt es, durch abstrakte, indirekte, weit hergeholte Beziehungen den Zusammenhang zwischen den einzelnen Gedanken herzustellen; das Nachfolgende ist selten auf das Vorhergehende ausdrücklich bezogen. Herbart hatte endlich die in gewisser Hinsicht lobenswerte Gewohnheit, manche Stoffe von verschiedenen Seiten, auf verschiedene Weise und an verschiedenen Orten darzustellen; das trägt wesentlich zur Erschwerung der einheitlichen und richtigen Auffassung seiner Ansichten bei. Das Erziehungs- und Unterrichtswesen ist für Herbart eine Kulturleistung, ein Teil der Kulturarbeit nach eigenen Gesetzen; die ganze Kulturmenschheit arbeitet daran, und die Einzelnen dienen ihrer Weiterentwicklung zu einem selbständigen Zweig der Kulturarbeit. Sollte dieses hohe Ziel erreicht werden, so mußte vor allen Dingen eine Emanzipation der Pädagogik als Wissenschaft erstrebt werden; sie ist die Vorbedingung einer selbständigen Organisation des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Herbart will daher die Pädagogik von der Theologie unabhängig machen, wie die Philosophie von ihr unabhängig geworden war; er wollte sie wie diese auf den festen Boden wissenschaftlicher Erfahrung und Beobachtung stellen und so zur Wissenschaft und Kunst erheben. Bei ihm ist die Pädagogik ein Teil der Philosophie wie die Politik; sie soll zeigen, wie die allgemeinen Lehren der Philosophie, die von ihr aufgestellten Begriffe und Ideen zur sittlichen Lenkung der Individuen und der Gesellschaft verwendet werden müssen und können. So geriet Herbarts Pädagogik in strenge Abhängigkeit von der Philosophie, von Herbarts philosophischem System; in dieser Verbindung sind ihre Vorzüge und ihre Mängel begründet. Die Erfahrung der Erziehungspraxis hat Herbart nicht gefehlt; seine Tätigkeit als Hauslehrer und als Lehrer und Leiter des pädagogischen Seminars ließen ihn tiefe Blicke ins kindliche Geistesleben und seine Entwicklung unter dem Einfluß der Erziehung tun. Als im Jahre 1806 seine „Allgemeine Pädagogik" erschien, da konnte er mit vollem Rechte sagen, daß sie „beinahe ebenso sehr seinem kleinen Kabinett von sorgfältig angestellten und bei sehr verschiedenen Gelegenheiten gesammelten Beobachtungen und Versuchen, als seiner Philosophie ihr Dasein verdanke". Damit soll nicht gesagt sein, daß er nicht von dem Kultur- und Geistesleben seiner Zeit und den in ihm zum Ausdruck kommenden pädagogischen Gedanken mächtig beeinflußt worden sei; er beherrschte sie aber und verarbeitete sie in origineller Weise mit den Ergebnissen seiner Erfahrung und seines Nachdenkens, so daß das Produkt einen scharf umgrenzten Charakter erhielt. Besonders sagte ihm die freiere und geistvollere Art zu, in welcher der Neuhumanismus jener Zeit die Schulwissenschaften behandelte; der Lehrstoff wurde nicht mehr als Selbstzweck betrachtet, sondern in den Dienst der Erziehung gestellt, die sittliche Bildung sollte durch die Bildung des Gedankenkreises erfaßt und gestaltet werden.

Was Herbarts Pädagogik für die nach tieferer Erfassung seiner Wissen-

schaft strebenden Pädagogen so anziehend macht, das ist, daß sie, weil es sich in ihr nur um den Aufbau eines einheitlichen Gedankenbaues dreht, als ein festgeschlossenes, systematisch geordnetes und gegliedertes Ganzes erscheint, das fest und wissenschaftlich begründet erscheint. Und das ist auch wirklich das Originelle an der Herbartschen Pädagogik, nicht der Inhalt an und für sich; denn in der Hauptsache war derselbe in den pädagogischen Schriften eines Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi u. a. schon enthalten. Sie alle fordern eine naturgemäße Erziehung, welche dem natürlichen Entwicklungsprozesse die hilfreiche Hand bietet; Herbart aber suchte in seiner Psychologie die einfachen und ursprünglichen Tatsachen der inneren Erfahrung auf und bestrebte sich, aus diesen alle zusammengesetzten Erscheinungen des geistigen Lebens zu begreifen. Er erkannte die Lücken in der damaligen Pädagogik und gewann die Überzeugung, daß der größte Teil derselben „vom Mangel der Psychologie herrühre und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei". Daher wandte er sich mit besonderem Eifer dem psychologischen Studium zu, um durch dasselbe für die Pädagogik eine feste Basis zu gewinnen; diese Basis ist allerdings in ihren metaphysischen Elementen durch die physiologische Psychologie unserer Zeit erschüttert worden, aber die meisten Einzelheiten sind durch Erfahrung und umfassende Beobachtungen gestützt und gesichert. Es ist Herbart in der Tat gelungen, die Notwendigkeit einer psychologischen Begründung der Pädagogik darzutun; seit ihm sieht man in der Psychologie mit Herbart ein unentbehrliches Hilfsmittel zur Auffindung des Wegs und der Mittel der Erziehung. Auch in der Bestimmung des Endzwecks der Erziehung ist bei Herbart gegenüber den Philanthropen und Neuhumanisten, Rousseau und Pestalozzi ein Fortschritt zu erkennen; während die genannten Richtungen und Vertreter der Pädagogik mehr oder weniger klar und scharf das edle Menschentum, den vollkommenen Menschen als Bildungsideal aufstellen, es aber unterlassen, das edle Menschentum näher zu bestimmen, hat dies Herbart getan, indem er das vollkommene Menschentum in der Charakterstärke der Sittlichkeit erblickt. So hat Herbart weitergearbeitet an dem System der Pädagogik, zu dem Plato und Aristoteles, Comenius, Locke, Trapp, Pestalozzi, Niemeyer u. a. die Grundsteine gelegt haben; immer mehr erkannte man den Menschen in seiner Entwicklung als den Mittelpunkt der Pädagogik; immer mehr gestaltete sich diese aus einer Sammlung von durch Erfahrung und Nachdenken gewonnenen Anweisungen für die verschiedenen, in der pädagogischen Praxis vorkommenden Fälle zu einer festgeschlossenen Theorie, in welcher von einer festen Basis aus die Richtlinien sicher angegeben werden konnten für die Mittel und Wege, durch welche man das von der Ethik der Erziehung gesetzte Ziel erreichen kann.

Herbarts Ethik ist beherrscht von den sittlichen Ideen; er kann

also den Erziehungszweck nicht, wie die Philanthropen, an die Begriffe vom Nützlichen und von der Glückseligkeit anknüpfen, denn diese entsprechen nicht den sittlichen Ideen. Wenn es aber möglich sein sollte, das Geschäft der Pädagogik als ein einheitliches Ganzes richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß nach Herbart *Aufgabe, Zweck oder Ziel der Erziehung* als ein einziges und einheitliches aufgefaßt werden; als solches bezeichnet Herbart die Tugend. Während die Philanthropen u. a. den Zweck der Erziehung außerhalb des Individuums verlegten, verlegt Herbart denselben mit Recht in das Individuum hinein; er richtet sich in erster Linie an den Willen, also an das charakteristische Merkmal der Persönlichkeit, an die „Charakterstärke der Sittlichkeit". Damit hat die Herbartsche Pädagogik mit Rücksicht auf das Individuum ein einheitliches Ziel erhalten; aber es ist nicht einzusehen, wie er diesem in der Idee der inneren Freiheit begründeten Ziel die von den anderen coordinierten Ideen aufgestellten Ziele diesem einen unterordnen will. Hier zeigt sich bei Herbart eine Verquickung von ethischen und psychologischen Begriffen; geistige Ausbildung (Mittel und Voraussetzung) und Moralität (höchster Zweck) werden zusammengeworfen. Moralität kann doch nur die Sittlichkeit im engeren Gebiet bedeuten; geistige Ausbildung ist für sie nur Mittel zum Zweck und muß als Bildung neben der Moralität in den Zweck der Erziehung aufgenommen werden. Er spricht infolgedessen von erlaubten Zwecken, ohne sie jedoch näher zu bestimmen; die als einziger Zweck hingestellte Moralität (Tugend) umfaßt diese viele erlaubte Zwecke nicht, sondern ist nur höher als sie, ist der höchste Zweck. Über den Begriff Moralität findet sich in Herbarts Schriften ein engerer und ein weiterer Inhalt; es ergibt sich aber aus seinen diesbezüglichen Darlegungen, daß er in dem Moralitätszweck nur die engere Sittlichkeit im Auge hat, welche in dem rechtlichen und wohlwollenden Handeln gegen den Nächsten besteht und durch die Fächer der Erkenntnis und Teilnahme im Unterricht gebildet wird. Unter „Tugend" läßt sich allerdings vieles verstehen, z. B. auch allgemeine Tüchtigkeit; daher gibt der Begriff Tugend dem Erziehungsziel eine sehr unbestimmte Fassung. Die Erziehung ist bedingt durch unser Leben in der Menschheit; sie vermittelt die von den früheren Generationen erworbenen Kulturgüter an die nachfolgenden, in denen auch die Sittlichkeit inbegriffen ist. Herbarts Definition des Erziehungszwecks ist daher zu eng; das hat er auch selbst gefühlt. Denn er rechnet auch die Bedingung der Erzeugung der Moralität, die Bildung des Gedankenkreises, mit zum Zweck der Bildung; wird durch die Bildung im Zögling ein großer und in seinen Teilen innigst verknüpfter Gedankenkreis geschaffen, so kann man unmerklich einen Fortschritt im sittlichen Erkennen in ihm herbeiführen. Allerdings fordert er auch wieder, daß die Bedingungen nicht als Zweck angesehen werden; dieser soll allein in der Sittlichkeit bestehen. Dieser Widerspruch in der Zwecksetzung der Erziehung beruht auf dem Umstand, daß Herbarts Form und Inhalt des Erziehungszweckes sich

nicht aus rein ethischen Erwägungen und Überzeugungen heraus ergeben, sondern daß methodische Rücksichten ihren Einfluß bei der Bildung des Erziehungszweckes geltend gemacht haben; diese methodischen Rücksichten waren ihm so wichtig, daß sie sich ihm in die Zwecksetzung eindrängten. Die auf dem Wege der Spekulation gewonnenen fünf sittlichen Ideen ließen sich nicht ohne Zwang zur Bestimmung des Ziels der Erziehung verwenden; Herbart muß sich ein solches Ziel unabhängig von diesen Ideen bilden. Die Moralität resp. die Willensbildung ist bei Herbart der Hauptzweck der Bildung; die geistige Bildung erscheint nur als Mittel, als methodische Voraussetzung. Herbart setzt in der „ästhetischen Darstellung der Welt" die Einsicht gleich mit ästhetischem Takt oder Geschmack, welcher die Willensentscheidung bestimmt; er verlangt deshalb zur vollendeten Darstellung der sittlichen Verhältnisse eine ästhetische Darstellung der Welt, die alles in sich begreift, was der Hauptzweck des Unterrichts sein soll. Die Bildung des Gedankenkreises steht demnach zur Bildung des Charakters in dem Verhältnis des alleinigen Mittels zum alleinigen Zweck; die ganze Tätigkeit des Erziehers muß auf die Bildung des Gedankenkreises gerichtet sein, wenn der Zweck, die Charakterstärke der Sittlichkeit, oder die Tugend, erreicht werden soll. Herbart hat an anderen Stellen seiner Schriften die in der „ästhetischen Darstellung der Welt" der geistigen Bildung angewiesene untergeordnete Stellung auch als eine ungeeignete erkannt und den allgemeinen Wert derselben anerkannt; er fordert hier nur die Anerkennung der Bedeutung der geistigen Bildung für die sittliche, ohne daß damit deren selbständiger Wert in Frage gestellt werden soll. Herbarts Augenmerk ist aber immer auf die Einheit im Erziehungsplan und die konzentrierte Kraft im Erziehungsgeschäft gerichtet; dafür scheint es ihm nötig, das Ziel der Erziehung in einen Gedanken zu fassen. Er kommt zwar schon in der „Allgemeinen Pädagogik" zu der Erkenntnis, daß die geistige Bildung doch nicht bloß nach ihrem Verhältnis zur sittlichen geschätzt werden darf, sondern auch Eigenwert hat; aber er faßt doch das Erziehungsziel aus dem angegebenen Grund nicht anders, sondern hält an der Moralität oder der „Charakterstärke der Sittlichkeit" als höchstem Zweck der Erziehung fest und stellt die „Vielseitigkeit des Interesses" neben die „Charakterstärke der Sittlichkeit" als Ziel hin, womit die Einheitlichkeit des Erziehungszweckes preisgegeben wird. Das geht auch daraus hervor, daß er durch den Unterricht, welcher bei ihm das Hauptmittel der Erziehung ist, ein „vielseitiges, gleichschwebendes" Interesse erzeugen will; hier beansprucht er also für die Interessen der Erkenntnis dieselbe Berücksichtigung als für die der Teilnahme. Und dennoch stellt er die sittliche Bildung allein als notwendigen Zweck der Erziehung hin und verweist die wissenschaftliche und ästhetische Bildung geringschätzig in das Bereich der bloß möglichen, der willkürlich zu pflegenden Zwecke; ja diese Geringschätzung wird sogar der sozialen und religiösen Bildung zuteil. Wenn man das Verhältnis der „Pflege des vielseitigen Interesses" zur „Charakterstärke der Sitt-

lichkeit" so auffaßt, daß das erstere ein Mittel zur Erreichung der letzteren ist, so könnte es scheinen, als solle die Pflege des Interesses nur soweit stattfinden, als die moralische Bildung es erfordert; das meint Herbart allerdings nicht, was schon aus der Bestimmung „gleichschwebendes, vielseitiges" Interesse hervorgeht. Anderseits stimmt aber seine Forderung „des gleichschwebenden, vielseitigen Interesses" nicht mit der Forderung überein, daß „der sittliche Zweck der höchste" sein und also den sittlichen Interessen der Vorzug gegeben werden soll. Denn ist vielseitiges, gleichschwebendes Interesse nach der Idee der Vollkommenheit eine sittliche Forderung, so gehört es selbst zu den sittlichen Eigenschaften des Erziehungsideals, das dann nicht mehr bloße „Moralität" und nicht bloßes Mittel zum Zweck sein kann, wie es Herbart auffaßt. Das intellektuelle, ästhetische, ethische und religiöse Interesse können also jedes für sich gleichmäßige Berücksichtigung verlangen, weil jedes einzelne Interesse ein Stück geistiger Kraft bedeutet und zum Reichtum des geistigen Lebens beiträgt; daher hat jedes Interesse sittliche Bedeutung. „Das Interesse soll gleichschwebend sein; d. h. in allen sechs Klassen soll es gleich stark sein, ohne Hervorragung in einer oder der anderen. Man darf zwar nicht erwarten, daß alle diese Klassen des Interesses sich in jedem Individuum gleichmäßig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muß man sie alle erwarten." Der Unterricht soll Vielseitigkeit des Interesses im Zögling erreichen, die Zucht soll die Charakterstärke der Sittlichkeit vollenden; hier also ist wieder die Vielseitigkeit des Interesses Mittel zur Erreichung des Zwecks, der Charakterstärke der Sittlichkeit. In dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" ist Herbart, nachdem er seine „Praktische Philosophie" bearbeitet hatte, zur vollen Klarheit gekommen; hier schwankt er nicht mehr zwischen dem Ziel der Erziehung und der Rangordnung der Zwecke, sondern stellt den in der „Praktischen Philosophie" bestimmt ausgebildeten Begriff der Tugend, der alles Menschenwürdige und unmittelbar Wertvolle, die reiche geistige Ausbildung und die Sittlichkeit des Gemeinschaftslebens, enthalten soll, als den Namen „für das Ganze des pädagogischen Zwecks" an die Spitze und sieht die „Vielseitigkeit des Interesses" als ein näheres Ziel zu dem Endziel aller Erziehung an. Hier hat sich auch eine reinliche Scheidung der ethischen Zweckstellung und der methodisch-psychologischen Betrachtung des Zweckganzen vollzogen; in der „Ästhetischen Darstellung der Welt" und der „Allgemeinen Pädagogik" dagegen soll vor allem der genetische Zusammenhang zwischen Gedanken- und Willensbildung zum Ausdruck kommen und erscheint infolgedessen die geistige Bildung bald als Mittel der Willensbildung, bald als selbständiger Zweck. Wenn Herbart den Idealmenschen vorzugsweise und einseitig auf eine rationelle Grundlage stellt, so verleiht er demselben Klarheit. Tiefe, Hoheit und Würde; aber er stellt damit das Gemüt vollständig in den Hintergrund, das aber für die Erfüllung mancher bedeutungsvollen und der höchsten Lebensaufgaben unbedingt erforderlich ist. Die Betonung der Vernunft

führt Herbart weiter zur Forderung der Charakterstärke der Sittlichkeit; ein konsequentes und beharrliches Wollen ist ein auf vernünftigen Grundsätzen beruhendes Wollen. Dieses muß bei der Erziehung des Individuums erstrebt werden; die harmonische Ausgestaltung der Persönlichkeit steht daher bei Herbart im Vordergrund. Die dieser Persönlichkeit eigene Innerlichkeit drängt Herbarts Idealmenschen nach der individualistischen Seite, weshalb er auch betont, daß die Erziehung „gar nicht einen für den andern, sondern jeden für sich selbst" bilden soll; aber die in seinem Tugendbegriff enthaltenen Ideen der Teilnahme und das geforderte soziale Interesse belehren uns, daß er auch die soziale Seite der Erziehung nicht übersehen haben will. Aus dieser immerhin einseitig individualistischen Auffassung erklärt sich auch Herbarts Auffassung des Verhältnisses zwischen Erziehung und Unterricht; die Erziehung ist bei ihm der übergeordnete Begriff, welchem der Unterricht neben Regierung und Zucht untergeordnet ist. Gegenstand der Didaktik ist bei ihm nur der „erziehende" Unterricht, der das Individuum dem Tugendideale entsprechend gestaltet; alle Bildung, die von diesem Ziel nicht eingeschlossen wird, ist bei Herbart auch nicht Gegenstand der Pädagogik. „Alles, was des Erwerbes oder Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, wobei man sich nicht um die Frage kümmert, ob der Mensch dadurch schlechter oder besser werde", ist bei ihm nicht Gegenstand der Didaktik; er rechnet daher auch das Schulwesen nicht dazu, weil es „nicht bloß von pädagogischen Prinzipien abhängt, sondern auch die Aufrechthaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat". Diese Tätigkeit, die sich nicht ungezwungen unter den Begriff Erziehung unterbringen läßt, gehört aber auch zur Bildungsarbeit; die sittliche Bildung ist wohl ihr wichtigster, aber nicht ihr einzigster Zweck. Weil Herbart in seiner Ethik die soziale Seite zu wenig berücksichtigt, so tritt auch in seiner Pädagogik die Erziehung fürs praktische Leben hinter die formale ethische Bildung zurück und kommt nicht zu dem ihr gebührenden Recht. Das hat auch Herbart selbst wohl gefühlt, denn an anderer Stelle ist er nicht so streng bezüglich des Ziels der Erziehung zur reinen Tugend und hält nicht fest an seiner rigoristischen Grundanschauung über das moralisch Gute, nach welcher alles Streben nach Glückseligkeit, also jede eudämonistische oder utilitarische Richtung des Willens auszuschließen wäre. So sagt er z. B. Unterricht und Zucht hätten dahin zu wirken, „daß die Güter und Beschwerden der verschiedenen Stände und Stellungen der Wahrheit gemäß gefühlt werden"; und in Übereinstimmung damit sagt er an anderer Stelle: „Güter und Übel müssen dem Zögling aus eigener Erfahrung bekannt werden"; und endlich weist er auch darauf hin, daß der Staat „Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte usw." braucht. Und doch fordert er wieder an anderer Stelle, daß das, „was des Erwerbes oder Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird", keiner sittlichen Beurteilung unterliege, also für den erziehenden Unterricht keine

Bedeutung habe; allein es ist doch gewiß von großer sittlicher Wichtigkeit, daß der Zögling sich einst an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann, daß er fähig ist, durch redlichen Erwerb für sein Fortkommen zu sorgen; und Herbart gesteht dies ja auch wiederum durch die oben angeführten Konzessionen an den Staat zu und auch damit, wenn er z. B. sagt, das Rechnen solle der Knabe „teils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, teils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch" lernen. Diese Widersprüche bei Herbart rühren alle davon her, daß er den Zweck der Erziehung zu einseitig formell und individuell gefaßt und die soziale Seite übersehen hat; über dem sittlichen Zwecke für die Erziehung des Individuums hat er übersehen, daß dieses auch in einer Gesellschaft lebt, sich an der Kulturarbeit derselben beteiligen und auch mit den Mitteln ausgestattet sein muß, in diesen Verhältnissen seinen Zweck zu erreichen. Damit hängt es auch zusammen, daß er sich mit der körperlichen Erziehung überhaupt nicht beschäftigt; er verweist sie ins Gebiet der Medizin. Herbart hat also nur die geistige Erziehung im Auge; auf sie geht der Zweck, den er der Erziehung stellt; und dieser erfordert wiederum einerseits die Ausbildung und Stärkung der Willensenergie, damit diese die Tugend erstrebe und festhalte, und anderseits die Hinführung des Willens zum Guten. Herbart erkennt aber nun den Willen gar nicht als eine besondere Entwicklungsform des Seelenlebens an, sondern sieht ihn als eine bloße Modifikation des Vorstellungslebens an; diesem hat die Erziehung also ihre ungeteilte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Da sie es also mit inneren Zuständen des geistigen Lebens zu tun hat, so muß neben die Ethik die Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik gestellt werden; wie Locke, hat daher Herbart die Psychologie in ihrer Beziehung zur Pädagogik ausgebaut, sie zu einer Betrachtung der Seele mit Rücksicht auf die Fragen der Erziehung gemacht. Die Psychologie soll zeigen, wie das Seelenleben sich entwickelt; die Erziehung nimmt von ihr die Richtlinien für ihre Tätigkeit behufs Einwirkung auf diese Entwicklung zu dem ihr gesteckten Ziele hin. Wohl lassen sich aus Herbarts Psychologie eine Reihe allgemeiner didaktischer Forderungen ableiten; aber sie geben dem Pädagogen keinen Anhalt für die Art und Weise der Gestaltung eines allmählichen Fortschritts seiner erzieherischen Maßnahmen. Da nach Herbarts Psychologie die Seele ein einfaches Wesen ist, welches keiner Art von Veränderung oder Umwandlung seiner eigenen Natur, keiner Erregung von außen zugänglich ist, so kann er den Begriff der Bildsamkeit nicht unmittelbar an das Was der Seele, welches ja eine jede Entwicklung ausschließt, anknüpfen; alles Streben und Wollen und alle Entwicklung und Bildsamkeit verlegte er daher in den Vorstellungsmechanismus und erblickte in der Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises, in dem Unterricht, das wichtigste Geschäft der Erziehung. Wie in der Psychologie, so liegt hier auch in der Pädagogik Herbarts ein wunder Punkt; die Erklärung der Anlagen und der Individualität ist nicht verständlich ohne

die Annahme einer entwicklungsfähigen und mit dem Körper in innigster Beziehung stehenden Seele. Um ohne Seele nun doch die Einheit der Persönlichkeit, welche für den höchsten Zweck der Erziehung unbedingt notwendig ist, zu erzielen, muß die Erziehung die gesamten Vorstellungen und Vorstellungsmassen des kindlichen Geistes durch zweckmäßige Verknüpfung und Unterordnung zu einem einheitlichen und innigst zusammenhängenden „psychischen Organismus" verweben; sodann müssen innerhalb desselben die ethischen Gedankenmassen in den Mittelpunkt gestellt und zur größten Stärke gebracht werden, damit sie im Charakter des Zöglings das Übergewicht erhalten und zur Herrschaft kommen. Aber eine Einheit des Geisteslebens behufs Herstellung einer Persönlichkeit ist doch nicht möglich ohne eine wahrhaft einheitliche Tätigkeit der Seele, die das Viele des geistigen Inhaltes zusammenfaßt und beherrscht; daher wird durch diesen einheitlichen Vorstellungsmechanismus auch die Lücke in der Herbartschen Psychologie nicht ausgefüllt.

Obgleich Herbarts Unterscheidung zwischen Regierung und Zucht theoretisch begründet werden kann, so lassen sich doch beide Erziehungstätigkeiten in der Praxis niemals, in der Theorie aber nur künstlich trennen. Und Herbart gesteht das auch selbst zu, wenn er sagt: „Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll, was er tut, als daß sie in der Praxis sichtbar werden dürfte." Die Regierung ist mehr eine vorbereitende Tätigkeit des Erziehers, welche durch zweckmäßige Beschäftigung, durch den Zwang des Gesetzes, durch Gewöhnung an feststehende äußere Ordnungen u. dgl. allen äußeren und inneren Störungen der erziehlichen Einwirkung vorbeugen und den Zögling für letztere empfänglich machen soll; die Zucht dagegen soll eine erziehliche Ergänzung des Unterrichts sein, welche auf dem Wege persönlicher Einwirkungen (Umgang, Vorbild, Aufmunterung, Strafe usw.), die durch den Unterricht geweckten Interessen verstärken, zu freier Betätigung derselben Gelegenheit und so dem Charakter die rechte Festigkeit geben soll. Diese scharfe Trennung beruht auf Herbarts Annahme, daß der Mensch ohne Anlagen geboren wird und also nicht bloß bei der Geburt, sondern auch in den ersten Jahren der Erziehung und Bildung sittlich indifferent und eine Willensbildung ohne Bildung des Vorstellungskreises nicht möglich sei. Da diese Annahme aber nicht richtig ist, so kann es auch die darauf gegründete Folgerung nicht sein; Regierung und Zucht lassen sich nicht voneinander trennen. Der Erzieher kann sich dem Zögling gegenüber nicht teilen in eine rechtliche und eine sittliche Person; er muß ihm vielmehr ganz und ausschließlich als sittliche Person gegenüberstehen. Denn Erziehung ist in ihrem ganzen Umfange eine sittliche Aufgabe, die nur eine Person als Einheit lösen kann; also darf der Erzieher dem Zögling gegenüber keinen Augenblick die sittliche Haltung mit einer andern, der bloß rechtlichen, vertauschen wollen. Der unmündige Zögling soll sich wohl der Führung des Erziehers anvertrauen; aber der letztere soll keinen willenlosen Gehorsam

fordern, sondern den Zögling veranlassen, seinen, noch im Werden begriffenen Willen dem Willen des Erziehers zu unterwerfen. Die Erziehung hat auch niemals eigentlich die Gegenwart, sondern immer die Zukunft des Zöglings im Auge; sie will immer etwas bilden, das jetzt noch fehlt oder mangelhaft ist. Die Zucht aber soll das Kind von Stufe zu Stufe vom Anfang der Erziehung an ins Auge fassen und nicht bloß den Unterricht ergänzen; eine Unterscheidung von Regierung und Zucht ist also nicht möglich und nicht nötig. Auch das Verhüten der Fehler und das Empfänglichmachen für die innere erziehliche Einwirkung sind Aufgaben der Zucht; so haben es die Pädagogen vor und nach Herbart auch erfaßt. Der Ausdruck Regierung bezeichnet das, was Herbart eigentlich damit sagen will, durchaus nicht bestimmt; viel klarer ist es z. B., wenn die Philanthropen von einem erzwungenen und einem freiwilligen Gehorsam sprechen; den ersteren rechnet Herbart zur Regierung, den letzteren zur Zucht. So konnte es nicht ausbleiben, daß sich Widersprüche und Dunkelheiten in diesem Teil der Herbartschen Pädagogik finden; so sagt er z. B., daß es für die Regierung ziemlich gleichgültig sei, womit sie sich beschäftige, wenn nur dem Müßiggange vorgebeugt werde, und dann wieder, daß es am besten sei, wenn durch die von der Regierung veranstaltete Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt werde, was zur Bildung für die Zukunft beitrage usw.

Gemäß seiner Ansichten über das Vorstellungsleben mußte Herbart den *Unterricht* in den Mittelpunkt der Erziehung stellen; er betont den erziehenden Unterricht, der durch die Bildung des Gedankenkreises unmittelbar erziehend wirkt. Gewiß ist die Bildung des Gedankenkreises für die Erziehung sehr wichtig und wertvoll; bezüglich der Hervorhebung dieses Wertes des Unterrichts für die Erziehung hat sich daher Herbart große Verdienste erworben. Denn einerseits wird durch den Unterricht die Grundlage zur geistigen Bildung gelegt; anderseits aber tritt die Erziehung durch den Unterricht in Zusammenhang mit der Kulturarbeit in ihrer Gesamtheit, was von Herbart nicht unbeachtet gelassen worden ist. Er hat auf den Gang und die geistigen Ausprägungen der Menschheitsgeschichte geachtet und sie für die Erziehung auszunutzen gesucht; es schwebt ihm der Gedanke einer großen kulturhistorischen Konzentration des geistigen Stoffes vor, der bei seinen Schülern in der Anordnung des Stoffes nach kulturhistorischen Stufen zum Ausdruck gekommen ist. So unterstützend und fördernd ein einheitlicher Gedankenkreis aber auch für die sittliche Bildung ist, so darf doch nicht vergessen werden, daß derselbe immer nur für die Ausgestaltung des Charakters eine Vorbedingung ist, niemals aber durch ihn unmittelbare Antriebe sittlichen Strebens und Wollens geschaffen werden; denn die eigentliche Triebkraft alles Strebens und Wollens liegt nicht im Gebiete der Vorstellungen, sondern im Gefühlsleben. Herbart selbst fühlt auch diese unsichere Leistung des Unterrichts für die sittliche Bildung; so sagt er z. B. von den Kenntnissen: „Ihr sittliches Wirken bleibt immer zweifel-

haft, solange sie nicht entweder das ästhetische Urteil, oder das Begehren und Handeln oder beides berichtigen helfen." Und an anderer Stelle sieht er sich genötigt, zu bemerken, „daß in der Wirklichkeit die Hoffnung, welche auf den Unterricht gesetzt wird, bei der Mehrzahl der Individuen um nichts sicherer ist, als die, welche sich an die eigentliche Zucht knüpft. Denn es gehört schon viel dazu, irgend ein Wissen zur Gelehrsamkeit zu steigern; aber es gelingt noch weit schwerer, daran die Charakterzüge eines Menschen zu befestigen. Hierzu ist nötig, daß das Gelernte zugleich empfunden sei und daß sehr große Massen des Gelernten eine tiefe Gesamtempfindung bewirken, mit welcher sich eine logische und praktische Ausbildung von Begriffen, Maximen und Grundsätzen verbinden muß". Herbart schreibt also hier der Gemütsbewegung den Haupteinfluß auf die Willensbildung zu; da er aber das Gemüt in den Vorstellungsmechanismus einklemmt, so muß er doch wieder den Schwerpunkt der Erziehung in denselben verlegen.

Auf dieser falschen Auffassung des Seelenlebens beruht auch die einseitige Auffassung des *Interesses*, in welchem Herbart mit Recht eine wesentliche Stütze der Charakterbildung durch den Unterricht erblickt. Er verlegt aber dieses Interesse konsequent seiner Auffassung des Seelenlebens ganz in den Vorstellungsmechanismus; es ist nur ein mechanisches Übergewicht bestimmter Vorstellungen, welches durch den Unterricht erzeugt werden soll; auch hier bleibt also das Gefühlsleben unberücksichtigt, obgleich in ihm die Grundlage des Interesses zu suchen ist. Denn im bloßen Vorstellen und Erkennen stehen uns die Dinge fremd und gleichgültig gegenüber, und wenn sie an sich noch so wertvoll und bedeutend wären; sie gewinnen erst für uns Reiz und Wert dadurch, daß sie unser Gefühl irgendwie ergreifen und in der Lust oder Unlust demselben ihren eigenen Wert uns fühlbar und faßbar machen. Erst wenn dies der Fall ist, zeigt sich die andere Seite des Interesses, die Selbsttätigkeit, das Streben; das Interesse ist also eine mit Lust, mit Hingabe der Seele an den Gegenstand verbundene, eine hingebende Selbsttätigkeit. In dieser einseitigen Auffassung des Interesses wurzelt auch die einseitige und durchaus unbestimmte Einteilung desselben in sechs Gruppen; Form und Inhalt des Interesses werden dabei miteinander vermischt, sie entbehrt daher der Klarheit und Ordnung; (empirisches und gesellschaftliches Interesse — Erfahrungsgegenstände und gesellschaftliche Verhältnisse; die letzteren gehören aber auch zu den Erfahrungsgegenständen und erzeugen empirisches Interesse). Soll die Interessenlehre für den Unterricht verwertet werden, so muß ihre Grundlage besser erfaßt werden; aus dem Gedankenkreis allein läßt sie sich nicht erfassen. Es soll aber damit die erziehliche Einwirkung der Bildung des Gedankenkreises durch den Unterricht keineswegs unterschätzt werden; es wird aber dabei besonders darauf ankommen, daß der Unterricht durch das Ergreifen der Gefühlsregungen das Interesse am Wahren, Schönen und Guten rege macht, wach erhält und stärkt. Die Forderung eines „gleichschwebenden, vielseitigen Inter-

esses", welche Herbart aufstellt, kann man nicht ohne Einschränkung gelten lassen. Wohl soll der Mensch nicht einseitig gebildet werden, weil dies zum Egoismus führt, sondern er soll an allen Angelegenheiten der Menschheit teilnehmen; aber es liegt in der Natur des Menschen, daß schließlich einzelne Interessen vorwiegen und sich über die anderen erheben, ohne daß diese unterdrückt werden. In dieser Tatsache ist die Hinneigung zu einem bestimmten Beruf bei seiner Tätigkeit an der Kulturarbeit seiner Zeit bedingt und zugleich das Zustandekommen eines kräftigen und einheitlichen Lebens und Strebens. Bei aller Vielseitigkeit der Interessen darf also die Sammlung derselben auf bestimmte Ziele, die der Individualität des Zöglings entsprechen, die Vorbereitung auf eine selbstbegrenzte Tätigkeit nicht verhindert und gehemmt werden.

Mit großer Klarheit hat dagegen Herbart nachgewiesen, daß alle geistige Bildung durch Erfahrung und Umgang sich vollzieht, welche durch den Unterricht zu ergänzen sind und an welche er sich daher auch eng anschließen muß. Von diesem Gesichtspunkte aus bietet sich nun die Summe alles desjenigen, was Menschen dachten und empfanden, als Unterrichtsstoff dar; wir erhalten damit die Idee einer universellen Bildung. Es lassen sich daher auch von diesem Gesichtspunkte aus keine Richtlinien für die Unterscheidung des Wichtigen und Wesentlichen vom Unwesentlichen, also für die Auswahl der Bildungsstoffe finden, und die Gefahr der zu starken Belastung mit Stoff liegt nahe. Herbart will allerdings von allem nur die Elemente auswählen und ihre Verbindung veranstalten; welches nun die Elemente sind und nach welchen Gesichtspunkten dieselben bestimmt werden sollen, darüber gibt er keine Auskunft. Die Bildungsstoffe sind nach seiner Ansicht richtig ausgewählt, wenn sie ein vielseitiges Interesse erregen, so daß der gebildete Mann später befähigt ist, vielseitig an seinem Gedankengebäude zu arbeiten; es fehlt hier wieder die nähere Bestimmung durch die Richtlinien, welche die soziale Ethik der Pädagogik gibt. Maßgebend für Herbart ist nicht der wissenschaftliche oder praktische Wert der einzelnen Disziplinen, nicht der Beitrag, den sie dem Individuum für seine Teilnahme an der Kulturarbeit seiner Zeit liefern, sondern nur die Leichtigkeit, mit welcher die verschiedenen Arten des Interesses sich gleichmäßig erwecken lassen; von diesem Standpunkte aus hat man aber für die Wahl der Bildungsstoffe unbeschränkte Freiheit, da fast jedes Gebiet unseres Wissens menschlichem Interesse nahe gebracht werden kann. Immerhin hat Herbart wieder anderseits durch die Unterordnung der Interessen unter die sittliche Bildung der Auswahl des Lehrstoffs nach dem Nützlichkeitsprinzip heilsame Schranken gesetzt.

Es ist entschieden ein Verdienst Herbarts, daß er die psychologische Gestaltung und Begründung des Unterrichts auf der von Pestalozzi geschaffenen Grundlage ernstlich versucht hat, wenn er auch hier namentlich bei den formalen Stufen des Unterrichts nicht zur vollen Klarheit gelangt ist. Herbarts Bestreben mußte es ja sein, die ganze Tätigkeit des Erziehens an ganz bestimmte wissenschaftliche Gesetze und

Formen zu binden, von denen unter keinen Umständen abgewichen werden durfte, denn nur dann konnte das auf dem Vorstellungsmechanismus beruhende Ziel erreicht werden. Auch hier müssen wir seine Bestrebungen nach wissenschaftlicher Gestaltung der pädagogischen Lehren anerkennen; er überschätzt auch durchaus nicht den Wert seiner Methode, sondern respektiert die Lehrerpersönlichkeit und will ihr die nötige Freiheit unter Berücksichtigung der Individualität der Schüler und des Stoffs gewahrt wissen. Herbarts Lernprozeß ist vielfach falsch aufgefaßt worden; infolgedessen haben ihn seine Schüler oft in einer Form weiter ausgebildet, die von der Herbartschen Auffassung abweicht und die den Lernprozeß zu einem formalen Schematismus macht. So hat sich Ziller, der Herbarts Stufen des Unterrichts weiter ausbilden, verdeutlichen und auf die Praxis anwenden wollte, unbewußt von der Sache entfernt; gerade durch ihn sind daher Meinungsverschiedenheiten über Herbarts Stufen des Lernprozesses entstanden. Es ist nicht genug beachtet worden, was Herbart in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" sagt: „Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffes gesagt worden, das paßt im kleinen und im großen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer; es muß aber gemäß den Gegenständen und Altersstufen der Zöglinge noch mannigfaltige nähere Bestimmungen annehmen." Damit hat er deutlich gesagt, daß er mit den formalen Stufen keine Schablone, keine methodische Zwangsjacke schaffen wollte; mit Rücksicht auf die besondere Art der Lehrgegenstände und die Altersstufen des Zöglings sollte vielmehr in der Anwendung der Stufen Freiheit herrschen. „Ich bin sehr weit entfernt", sagt er in „Psychologie als Wissenschaft", „irgend welche Teile der Erziehungspraxis im Detail nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen; das Detail hängt immer unmittelbar und zunächst größtenteils von Beobachtung, Versuch und Übung ab. Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblicke richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben." Die von ihm bezeichneten vier Stufen des Lernprozesses sollen „nicht schnell", sondern „nur nacheinander", „nur allmählich" durchlaufen werden; sie sollen also nicht auf einzelne Lektionen, sondern auf den gesamten Inhalt eines Lehrfaches bezogen werden. Vertiefung und Besinnung sollen miteinander abwechseln; in der Vertiefung wird in dem auf der Stufe der Klarheit dem Schüler einzeln vorgeführten Stoff im weiteren Verlauf des Unterrichts allmählich das Verwandte assoziiert, in der Besinnung werden aus dem in hinreichender Menge angesammelten Stoff allgemeine Gesichtspunkte (Gesetze, Regeln, Zusammenfassungen) gewonnen, und endlich wird frei über den Stoff in seiner Beziehung zum Leben verfügt. Im einzelnen soll aber auch hierin der Lehrer sich mit Rücksicht auf den Schüler, den Lehrstoff und die Länge der Lehrzeit frei bewegen; er kann z. B. in einer Lektion für die Klarheit des Einzelnen sorgen, dann später den Stoff repetitionsweise wieder aufnehmen und

in zufällige Verbindung bringen, und endlich kann er ihn zu einer systematischen Verbindung herbeiziehen. Herbart wollte nur dafür gesorgt haben, daß sich ein zusammenhängender Gedankenkreis bildet, in welchem das Wollen wurzeln und festen Halt finden kann; das aber ist nicht Sache eines Augenblicks, sondern von Jahren. Allerdings kommen Stellen in Herbarts Schriften vor, welche die Annahme rechtfertigen, daß „in jeder kleinsten Gruppe" alle vier Stufen des Lernprozesses durchlaufen werden sollen; man muß daher annehmen, daß er unter Umständen beides will, daß aber eine Gruppe klein und groß sein kann. „In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden; denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nacheinander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größeren zusammensetzen, und mit immer größeren Entfernungen in der Zeit, je höhere Bestimmungsstufen (Besinnungsstufen?) erstiegen werden sollen." Der frühere Unterricht kann also das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben; aber er kann desto mehr Klarheit jeder Gruppe geben, er kann diese Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger assoziieren, er kann endlich dafür sorgen, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschieht. Jedenfalls versteht Herbart unter Gruppe eine Reihe innerlich verbundener Kenntnisse und nicht eine einzelne Lektion, eine methodische Einheit, einen kleinsten Abschnitt; deshalb kann man auch nicht annehmen, daß schon die Schüler auf der Unter- oder Mittelstufe der Volksschule sich mit der systematischen Ordnung des Lehrstoffs beschäftigen sollen. Die Vertiefung dient der Ansammlung von Kenntnissen, die Besinnung dem inneren Erfassen zusammenhängender Erkenntnisreihen; je nach der Ausdehnung der ersteren und letzteren kann eine Gruppe in einem kleineren oder größeren Teil der Unterrichtszeit ganz durchgearbeitet werden. Auch die Stufen, welche Herbart in der Entwicklung des Interesses der Teilnahme unterscheidet — Merken, Erwarten, Fordern, Handeln — lassen darauf schließen, daß die formalen Stufen sich über das ganze Leben ausdehnen sollen; denn „dem Kinde", sagt er, „ziemt ein teilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Teilnahme, damit der Mann dafür handeln möge."

Die Teilnahme wächst nach Herbart mit der Erkenntnis; der Unterricht hat beide zugleich zu entwickeln. Da nun die Unterrichtsstoffe nach seiten der Erkenntnis nach den formalen Stufen bearbeitet werden, so müssen diese mit den *Stufen des Interesses der Teilnahme* in Verbindung gesetzt werden. Im „Merken", der ersten Stufe des Interesses der Teilnahme, wird das Einzelne klar; das Merken ist die subjektive Bedingung für die Klarheit des Einzelnen. Erwartung, die zweite Stufe des Interesses der Teilnahme, entsteht, wenn sich an das Merken auf ein äußeres Wirkliches eine neue Vorstellung anknüpft, welche mit Lustgefühlen verbunden ist; es tritt also mit der Assoziation

in Verbindung und begünstigt sie. Ebenso stehen Fordern und System einerseits und Handeln und Methode anderseits in enger Beziehung zueinander. Das gerade ist „die Probe eines vollkommenen Unterrichts: daß eben die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er durch Klarheit, Assoziation, System und Methode zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommenen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig sei, als (eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende, wiewohl artikulierte) Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben". Bei dem innigen Zusammenhang, in welchem hiernach beim Unterricht die Pflege der Interessen der Erkenntnis und die der Teilnahme als Bedingungen der Vielseitigkeit des Gedankenkreises stehen, und mit Rücksicht darauf, daß diese letztere mit der Charakterbildung in ursächlichem Zusammenhang steht, läßt sich annehmen, daß auch in der Zucht die Stufen in eigentümlicher Weise wiederkehren werden; zwar finden sich die Namen der Stufen hier bei Herbart nicht, aber die Vorgänge und Gemütszustände, die er beim Unterricht damit bezeichnet, werden auch in der Zucht geschildert.

Da Herbart in seiner Philosophie von Kant ausgeht, so hat er auch in der Pädagogik mit ihm Berührungspunkte; wie er sich aber in der Entwicklung seiner Philosophie von Kant trennt, so entstehen auch in seiner Pädagogik scharfe Gegensätze zu Kants pädagogischen Anschauungen. Das Ziel der Erziehung ist bei Kant wie bei Herbart der sittliche Charakter; dieses Ziel wird durch eine vollkommene Entwicklung des Menschen erreicht werden. Bei Kant liegt aber dieses Ziel nicht in den Zwecken des Individuums, sondern in denen der Gattung, der Menschheit, also in der Vervollkommnung des Ganzen; nur in der Gattung können sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch der Vernunft abgezielt sind, am Menschen vollständig entwickeln. Wie Fichte, so erstrebte also auch Kant eine sittliche Volksgemeinschaft; diese setzt aber eine sittliche Bildung des Einzelnen voraus. Die Erziehung hat die erstere durch die letztere zu erstreben; die Würde des Menschen in seiner Person zur Darstellung zu bringen, das ist die Forderung, welche die Gesamtheit an das einzelne Individuum stellt. Daß das geschieht, das ist die Aufgabe der Gesamtheit, des Staates; sie ist für den Standpunkt der Kultur verantwortlich, damit aber auch jedes Individuum, jedes Glied des Staates. Soll aber dieses der Fall sein, so muß jeder Mensch der Schöpfer seiner eigenen sittlichen Persönlichkeit werden; die sittlichen Grundsätze müssen, wie überhaupt alles menschliche Wissen, vom Individuum selbsttätig erworben, nicht durch Tradition überliefert werden. Nicht die Menge des vorhandenen Wissens stählt das Gefühl der Verantwortlichkeit, sondern die Art und Weise der Erwerbung desselben; nur soweit als das Gefühl der Verantwortlichkeit gefördert wird, steht Geistesbildung im Dienste sittlicher Bildung. Mit Recht fordert Herbart vom Individuum die Erstrebung des Ziels der Erziehung; anderseits

darf man aber nicht übersehen, das Verhältnis des Individuums zum Ganzen, zur Gattung, mit Kant zu betonen. Auch bei Herbart soll die Geistesbildung, die Bildung des Gedankenkreises, im Dienste der sittlichen Bildung stehen; die Bildung des Gedankenkreises soll nicht um der Gedanken selbst willen stattfinden, sondern mit Rücksicht auf eine sittliche Wirkung; durch eine bestimmte Art der Verbindung und Konstruktion des Gedankenkreises soll ein Wollen erzielt werden, welches an die Schwelle des Sittlichen führt. Diese Schwelle liegt in der Vielseitigkeit der Interessen; es ist dies gleichsam eine Stimmung, welche der Annahme sittlicher Grundsätze günstig sein soll; im vielseitigen Interesse sollen die durch den Unterricht geweckten Interessen, die gleichsam wie Kräfte zu betrachten sind, verschmelzen, und zu einer einheitlichen Stimmung zusammengefaßt werden. Es ist dies ein bestimmter Gemütszustand, der zum Anbau sittlicher Grundsätze geeignet ist; da das Gemüt aber bei Herbart im Vorstellungskreis wurzelt, so muß dieser Zustand durch Bearbeitung des Vorstellungskreises erzielt werden. Ergab sich die Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit als Aufgabe der Geistesbildung mit Rücksicht auf die sittliche Bildung, so handelt es sich bei Herbart um die Erweckung eines bestimmten Gemütszustandes, des vielseitigen Interesses; beides schließt sich nicht gegenseitig aus, sondern dient jedes in seiner Art der sittlichen Bildung. Während aber im Sinne und Geiste Kants mehr der Nachdruck auf die persönliche Tätigkeit des Individuums zu legen ist, ist es nach Herbart eine Hauptsache, daß der Gedankenkreis fein säuberlich geordnet wird oder geordnet worden ist; bei Kant kommt es weniger, als wie bei Herbart, auf die Architektonik des Gedankenkreises, auf die Ordnung und Verbindung der einzelnen Kenntnisse an, sondern auf die Art und Weise der Erwerbung, auf das Bewußtsein, denselben aus eigener Kraft erworben zu haben. Herbart erkennt den aprioriſchen Ursprung des Intellekts und dessen aktive Tätigkeit nicht an; die Apperzeption ist bei ihm eine Art von Angleichung der Vorstellungen und hat nicht den Charakter einer ursprünglichen Tathandlung. Bei Kant ist der Schüler nicht abhängig von der Vorstellung, sondern er erzeugt sie selbsttätig mit; bei Herbart spielt der Stoff eine große Rolle, weshalb er von einem Gesinnungsstoff sprechen kann. An diesen Stoff heftet sich bei Herbart das Interesse; bei Kant liegt es in der geistigen Beschäftigung, in dem wachsenden Verständnis, in der durch Übung geförderten Kraft. Kant und Herbart stimmen darin überein, daß das Sittliche nicht durch individuelle Gründe, die außerhalb der Person, in den Gegenständen liegen, bestimmt werden darf, sondern durch das in ihm liegende Sittengesetz nach Kant oder durch die sittlichen Ideen nach Herbart; auf dieses Wollen, auf diese Gesinnung also muß sich die sittliche Bildung richten. Stellt aber somit Kant ein einheitliches Prinzip, das Sittengesetz, an die Spitze seiner Ethik, so sind es bei Herbart Zeichnungen von Willensverhältnissen, die sittlichen Ideen, nach denen alles menschliche Handeln bestimmt werden soll; während bei Kant das Sitten-

gesetz über das Individuum hinaus auf die Gattung weist, also sozial ist, bleiben die Herbartschen Willensverhältnisse im ganzen mehr individualistisch; Herbart erreicht also hier nicht die Höhe der Kantschen Ethik und Pädagogik. Beide haben aber die Absicht, durch den Unterricht die geistige Tätigkeit für die sittliche Bildung zu gewinnen; beide fordern die Anknüpfung des Unterrichts an die Erfahrung des Kindes, die denkende Verarbeitung derselben und die Erzeugung des Gefühls des Könnens. Gleich Herbart verlangt auch Kant klare Erkenntnis der sittlichen Grundverhältnisse; während sich aber bei Kant diese Einsichten zur praktisch-konsequenten Denkungsart nach unveränderlichen Maximen gestalten, kann sich ein solches Resultat aus den Anschauungen Herbarts nicht ergeben, weil die sittlichen Grundurteile, da sie ästhetischer Natur sind, sich nicht zu sittlichen Grundsätzen erheben lassen. Um das aber doch zu erreichen, nimmt Herbart die Zucht zu Hilfe; soll sie das aber leisten, so muß man mit Kant annehmen, daß den sittlichen Einsichten oder Ideen die Macht des Gebotes innewohne. Alles aber, was die Zucht leisten soll — das Gedächtnis des Willens zu stärken, Affekten und Leidenschaften vorzubeugen, die Geduld zu üben, das Gemüt empfänglich für den Unterricht zu machen — alles das erkennt auch Kant an; aber er versteht eigentlich darunter das, was Herbart mit Regierung bezeichnet. Kant glaubt mit der moralischen Belehrung dann das Ziel erreichen zu können; Herbart aber nimmt, wohl mit Recht, noch die eigentliche Zucht zu Hilfe. Kant glaubt an das Erwachen des sittlichen Interesses durch einen Unterricht, welcher in systematischer Ordnung alle Tugenden und Laster zum Gegenstande sittlicher Beurteilung macht, während Herbart nur ein sich selbst getreues Wollen als Resultat des gesamten Unterrichts kennt, welches durch seine Übereinstimmung mit den Ideen seinen sittlichen Charakter erhält; der Schwerpunkt der sittlichen Bildung liegt also bei Kant in der direkten moralischen Belehrung, im Moralunterricht, bei Herbart in der Zucht als dem vermittelnden Element zwischen Wollen und Ideen, und nicht in einem alle Gebiete des menschlichen Lebens umfassenden Unterricht. Ein Ausgleich zwischen beiden Anschauungen wird das Richtige treffen.

Herbart wurzelt in seiner Welt- und Lebensanschauung vollständig im Neuhumanismus, der im griechischen Volkstum das Ideal erblickte; er ist der pädagogische Klassiker desselben. Dagegen steht Fichte auf dem Boden des Nationalismus, der zum deutschen Volkstum hinführen sollte; er ist der Prophet desselben. Der Mangel eines politisch berechtigten Bürgertums, das der selbstbewußte Träger der volkstümlichen Bestrebungen jeder Art hätte sein sollen, verschuldete es, daß der Hellenismus, der Klassizismus, über die volkstümliche Richtung siegte; Fichtes Philosophie, seine Sittenlehre, welche die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins ausschloß, ließ zudem auch das Volkstümliche nicht in seinem vollen Wert und als Haupthebel der sittlichen Bildung erkennen. Ist nun bei Fichte Selbständigkeit oder Freiheit die Form des sittlichen

Willens, welcher das Ziel der Erziehung sein soll, so ist bei Herbart diese Form die Fähigkeit, sich jedes Wollen eines Äußeren durchaus zu versagen; soll nach Fichte die Sittlichkeit als eine schöpferische Willenskraft hervorbrechen, so sind nach Herbart die ästhetischen Urteile abhängig von dem vollendeten, klaren und deutlichen Vorstellen der Willensverhältnisse. Dort ist die Sittlichkeit der innerste Kern der Menschennatur, ja die sittliche Natur ist das allein wahrhaft Seiende überhaupt; hier verbindet das Sollen und das Sein kein gemeinsames Prinzip. Für Fichte ist die Hoffnung auf beständige Fortentwicklung des Menschengeschlechts ein Postulat, ein Glaubenssatz, an dem man ohne Aufgeben seiner sittlichen Natur gar nicht zweifeln kann; Herbart dagegen findet das Wesen der Menschheit in dem Alten, das mit einigen Verbesserungen während eines unabsehlichen Laufes von Jahrtausenden sich stets wiederholen wird. Fichtes Sittenlehre weist auf eine Sozialethik hin und hat Raum für die Würdigung des Nationalen; Herbarts praktische Philosophie bleibt eine Ethik des Individuums, und seine Pädagogik kennt kein nationales Interesse. Nach Herbart wäre das Wichtigste für die Charakterbildung geschehen, wenn ein mustergültiger Geschmack das „Handeln in der Phantasie" beherrscht; nach Fichte aber darf es bei dem bloßen Auffassen und Nachbilden des überlieferten Ideals in der Phantasie mit nichten bleiben, sondern das Handeln selbst ist die Hauptsache. Herbart muß aus der psychologischen Lehre, daß im Gedankenkreise die ursprüngliche Energie der Seele daheim sei, die Folgerung ziehen: der Unterricht muß tiefer als Erfahrung und Umgang in die Werkstatt der Gesinnung bringen; bei Fichte dagegen ist es gerade der Umgang der Glieder des Erziehungsstaates untereinander, der zum stärksten Hebel der Charakterbildung gemacht wird.

Wie Herbart sich gegen die verschiedenen, vor Pestalozzi herrschenden Erziehungssysteme im ganzen mehr oder weniger ablehnend verhielt, so hat er sich auch mit gleicher Entschiedenheit gegen alle Einseitigkeiten erklärt, welche von Rousseau und von Locke ausgingen; gegen den ersteren verhielt er sich ablehnend, weil er den planmäßigen Unterricht zu sehr hintenansetzt, gegen letzteren, weil er die Forderungen des Lebens zu sehr in den Vordergrund stellt und dadurch von den Forderungen der Sittlichkeit zu sehr ablenkt. Dagegen hat er sich mit der Pestalozzischen Pädagogik mehr befreunden können; er hat sofort erkannt, daß mit ihr eine neue Zeit für die Pädagogik beginnen mußte. Herbart hatte Pestalozzi in der Praxis kennen gelernt und war durch ihn zum Nachdenken über Erziehungsfragen angeregt worden; seine ersten pädagogischen Schriften beschäftigen sich mit den bereits erschienenen, bahnbrechenden Werken Pestalozzis. Was ihm besonders an der Pestalozzischen Pädagogik als wertvoll erschien, war: der streng geregelte Unterricht, größere Anforderungen an das Gedächtnis als bei den Philanthropen, sorgfältige Berechnung der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs und der sittlich bildende Einfluß des ganzen Unterrichts. Den Anschauungsunterricht

Pestalozzis schätzte Herbart sehr hoch; er wollte ihn in der Richtung erweitern, daß er „die Möglichkeit ästhetischer Wahrnehmung" in sich aufnähme. Er glaubte anfangs, in den Pestalozzischen Ideen seine eigenen zu finden und wollte an ihrer wissenschaftlichen Begründung und Ausbildung arbeiten; seine metaphysischen, psychologischen und ethischen Ansichten zogen ihn jedoch immer mehr bei der Herausgestaltung eines pädagogischen Systems von Pestalozzi ab. Herbart bestimmte den Zweck der Erziehung schärfer als Pestalozzi; Pestalozzis Bezeichnung „edle Menschlichkeit" ist nicht so konkret als Herbarts Bezeichnung „Tugend" oder „Charakterstärke der Sittlichkeit". Wie Pestalozzi, so wollte auch Herbart durch seine Pädagogik den Zeitgeist bessern, die „verbogene Bildung" seiner Zeit durch eine natur- und kulturgemäße ersetzen; während aber jener sich an das arme Volk wendet, richtet er seine Blicke doch wesentlich auf die höheren Kreise. Finden wir in Pestalozzi den leidenschaftlich erregten Volksmann, der durch seine mannigfaltige Lebenstätigkeit mit dem Volke in die innigsten Beziehungen gekommen, mit seinen Bedürfnissen innig vertraut und durch die Liebe zu ihm zum Erzieherberuf hingetrieben worden war, so finden wir in Herbart den klugen und besonnenen Gelehrten, der auf ebener Bahn wandelt, in den oberen Kreisen der Gesellschaft wirkt und von dem Drang, durch wissenschaftliche Bildung eine bessere Zukunft anzubahnen, zur Pädagogik geführt wird. Während bei Pestalozzi die Erziehung eine selbsttätige Entwicklung unter Leitung und Mithilfe des Erziehers ist, ist sie nach Herbart nur eine passive Bildsamkeit; bei Pestalozzi bestimmen Anlagen und Erziehung das Ergebnis, bei Herbart nur die Erziehung, namentlich der Unterricht. Wenn man „einen einheitlichen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die kindliche Seele zu bringen weiß", so hat man nach Herbart die Erziehung in seiner Gewalt, so muß also der Zögling ein sittlicher Charakter werden; der einzige Nahrungsstoff, den der Erzieher also dem Zögling zuzuführen braucht, sind Vorstellungen, welche der psychologische Mechanismus nach seinen Gesetzen verarbeitet. Auf den Inhalt der Vorstellungen kommt es dabei gar nicht einmal so sehr an, da ja Gefühle und Wollungen nicht an ihm haften, sondern von den Vorstellungen durch ihre mechanische Bewegungen (Druck, Steigen, Fallen) erzeugt werden. Pestalozzi dagegen faßt die Natur des Menschen tiefer und allseitiger auf; die Erziehung soll die drei Urkräfte derselben, die physische, geistige und sittliche harmonisch so ausbilden, daß die physische der geistigen und diese der sittlichen untergeordnet werde. Pestalozzi steigt herab zum Kinde und zieht es mit väterlicher Liebe zu sich empor, indem er instinktiv die in ihm individuell gestalteten Anlagen entwickelt; Herbart steht als philosophischer Denker dem Zögling gegenüber und erzieht ihn nach von der pädagogischen Wissenschaft ein für allemal festgestellten Gesetzen. Man vermißt daher auch bei Herbart die bei Pestalozzi so stark hervortretende Betonung des sittlichen Verhältnisses der Mutter zum Kinde; freilich betont auch Herbart den Wert der Erziehung in der

Familie, die mütterliche Erziehung weiß er jedoch nicht richtig zu schätzen. Bezüglich des Verhältnisses des Staates zur Erziehung sucht Herbart den Gegensatz zwischen Fichte und Pestalozzi auszugleichen, indem er die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst in ihre Rechte einsetzt, welche von Familie und Staat respektiert werden müssen. Erziehenden Unterricht will Pestalozzi wie Herbart, wenn letzterer dies auch mehr hervorhebt als ersterer und so diesen Begriff in der wissenschaftlichen Pädagogik zur Geltung bringt; Herbart hebt die sittlich bildende Kraft des Unterrichts mehr hervor als Pestalozzi; letzterer weist die sittlich-religiöse Bildung dem Hause zu. Beide Pädagogen stellen die formalbildende Seite des Unterrichts in den Vordergrund. Mit Pestalozzi betont Herbart die Wichtigkeit der Anschauung und die Notwendigkeit einer planmäßigen Bildung derselben im ersten Schulunterricht; nach seiner Ansicht bot aber nicht das Viereck, sondern das Dreieck, das in seinen Formen eine unendliche Mannigfaltigkeit zuläßt, die rechte Grundlage für das ABC der Anschauung. „Der wahre Vorzug der Pestalozzischen Pädagogik", sagt er in einem Vortrage („Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode", 1804), „besteht darin, daß sie kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruieren — nicht zu tun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekommt." Mit Pestalozzi sieht Herbart ein, daß nicht durch die Anschauung an sich der Mensch gebildet wird, sondern daß der Mensch zur Bildung der Anschauung selbst erst gebildet werden muß; das Anschauen muß also erlernt werden. Allein im Gegensatz zu Pestalozzi sieht er diese Bildung nicht in der Stärkung der inneren Kraft, sondern in der Einprägung und Verstärkung der Eindrücke durch „Fixationsübungen"; seine Psychologie und die darauf begründete Erkenntnistheorie ließ eine andere Auffassung nicht zu. Was Pestalozzi in seiner urwüchsigen Weise über die Bearbeitung des Lehrstoffs sagt, das hat Herbart in wissenschaftliche Form gebracht und ihm besondere Namen gegeben, die es allerdings nicht klarer machen; denn was bezwecken Pestalozzis umfassende Anschauungsübungen, bei denen er überall darauf dringt, daß das Ding in seine Merkmale zerlegt und das Wesentliche vom Unwesentlichen scharf unterschieden und dann zusammengefaßt wird, anderes als die Herstellung klarer Begriffe? Was bezwecken seine Reihenbildungen anderes, als die verwandtschaftliche Verknüpfung und Anordnung (Assoziation und System) derselben? Und will er nicht mit der Einwirkung des Unterrichtsergebnisses auf das geistige und sittliche Leben des Zöglings dasselbe erreichen, was Herbart mit der Stufe der Methode bezweckt? Es gibt nur eine gute Methode, und zwar ist es diejenige, welche sich den ewigen Gesetzen der Menschennatur anschließt, so sagt Pestalozzi, und er wird wohl recht behalten; Herbart hat nur zur Verwirklichung der einen guten Methode beigetragen und die verschiedenen Formen, in denen sie sich äußert, zur Darstellung gebracht.

„Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war" für Pestalozzi „das größte Ideal, worin" er „das Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern; gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden muß, richtig aufzufinden, das war", wie Herbart gefunden, „auch Pestalozzis Hauptbestreben." Mit Pestalozzi betont Herbart vor allen Dingen die Umarbeitung der von dem Kinde durch die Erfahrung gewonnenen Vorstellungen, um die Schüler einer Klasse gleichartig zu machen und bei jedem Einzelnen für das Eingreifen und Anknüpfen der neuen in und an die vorhandenen Vorstellungsmassen Sorge zu tragen; „Pestalozzi", (in seinem Buche der Mütter), sagt Herbart, „war auf dem nämlichen Wege, nur beschränkte er sich unzweckmäßig auf einen einzelnen Gegenstand. Die Basedowsche Methode war spielend, die Pestalozzische ist schwer, aber so, daß sie in demselben Augenblicke die Schwierigkeiten durch die richtige Folge der Gegenstände auch überwindet. Man muß die Elementarbücher nicht ansehen, als wären sie eine Pädagogik — auch nicht, als enthielten sie, noch so versteckt und unentwickelt, eine Pädagogik in sich. Erinnert man sich aber, daß doch die Sorge für die gemeine Wahrnehmung allem Unterricht über höhere Gegenstände vorangehen muß: so zeigt sich hier aufs neue, daß Pestalozzis Bemühungen in der Tat das Erste treffen, was geschehen muß, damit das, was weiter zu tun ist, den rechten Erfolg haben könne." Wenn aber „Pestalozzi einmal sagt: ‚es braucht, daß wir Sprache an das Bewußtsein von Gegenständen ketten, um dasselbe zu einem hohen Grade von Klarheit zu bringen', so ist dies verkehrt; die Sprache macht nicht klarer, aber sie erleichtert die Verknüpfung. Die Einheit des Namens verbindet und hält verbunden die Merkmale sicherer zur Einheit eines Gegenstandes, und die Übertragung allgemeiner Begriffe, wie auch die Zusammenauffassung und Vergleichung mehrerer Gegenstände geschehen bestimmter". Herbart ist ohne Zweifel einer der frühesten Kenner und Förderer der Pestalozzischen Ideen gewesen; mit philosophischem Geiste erfaßte er dieselben, die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts, sowie die Mittel und Wege zu ihrer Lösung, und stellte sie in klarer und fest umrissener Weise dar.

Ein Hauptgegner Herbarts war Fr. A. Lange, der Verfasser der „Geschichte des Materialismus" (1828—1875); die Herbartsche Seelenlehre führte ihn zur Mathematik, und diese erschütterte seine Überzeugung von der Richtigkeit der Herbartschen Theoreme und Formeln. Er hatte selbst eine reiche Erfahrung im Lehrfache hinter sich und hatte auch eingehende theoretische Studien gemacht; in seinen Vorlesungen hatte er sich auch eingehend mit der Pädagogik beschäftigt. Verschiedene von ihm ins Auge gefaßte pädagogische Werke, namentlich eine Geschichte der Pädagogik im Zusammenhange mit den herrschenden Weltanschauungen, kamen nicht zur Ausführung; an der von Rektor Schmid herausgegebenen „Enzyklopädie für das gesamte Unterrichtswesen" war er ein eifriger

Mitarbeiter. Die Grundlagen der Pädagogik sind für ihn die Psychologie, empirische Psychologie und die Schulstatistik; besonderes Interesse brachte er dem Turnunterricht entgegen. Der Herbartschen Pädagogik verdankte er in seiner pädagogischen Praxis sehr viel; über den Mängeln derselben, besonders der psychologischen Begründung, hatte er das Gute derselben nicht übersehen.

Wie Herbart so hat auch Beneke seine Pädagogik auf die Psychologie aufgebaut. Herbarts „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet" erschien 1806 und der „Umriß pädagogischer Vorlesungen" 1835, in zweiter Ausgabe 1841; Benekes „Erziehungs- und Unterrichtslehre" erschien 1835, in zweiter, verbesserter Auflage 1842. Es kann angenommen werden, daß beide Philosophen auch von den pädagogischen Anschauungen gegenseitig Kenntnis nahmen. Herbart nennt Benekes Darstellungsform leicht verständlich und anziehend und meint, seine Lehre würde doch bei manchen Eingang finden, „die ohne ihn noch flacher und in ihrem Nachdenken sorgloser sein würden"; Beneke spricht mit Hochachtung von Herbarts pädagogischen Schriften und hebt hervor, daß derselbe, obwohl er sich hinsichtlich der psychologischen Begründung der Pädagogik auf ihn nicht berufen könne, viel Treffliches geleistet habe. Benekes Erziehung im weiteren Sinne faßt die individuelle und soziale Seite der menschlichen Bestimmung ins Auge, seine Erziehung im engeren Sinne deckt sich im allgemeinen mit Herbarts Zucht, denn beide richten sich unmittelbar auf die Charakterbildung; Herbart hat im wesentlichen nur die individuelle Seite der Erziehung im Auge. Den Unterricht ordnen beide Pädagogen der Erziehung unter und machen ihn ihr dienstbar, sie fordern den erziehenden Unterricht; Herbart bezeichnet den erziehenden Zweck des Unterrichts genauer als Beneke, indem er ihm die Hervorbringung eines vielseitigen, gleichschwebenden, wohlverbundenen und unmittelbaren Interesses zuweist, obgleich auch Beneke auf dieses Interesse und seinen Wert für die Fortbildung im Wissen und Handeln (Bildung und Zucht) hinweist. Beneke teilt die Unterrichtsgegenstände nach ihren inhaltlichen (gegenständlichen) Beziehungen in drei Gruppen; Herbart macht die Wahl der Unterrichtsgegenstände von den Klassen des Interesses abhängig, welches der Unterricht bewirken soll, und teilt dieselben nach den Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme in zwei Hauptgruppen: Naturwissenschaft mit Mathematik und Geschichte mit Sprachenkunde, jede mit den entsprechenden Fertigkeiten. Beneke und Herbart betonen die Wichtigkeit der Sprachstudien für unser Geistesleben; Beneke geht dabei tiefer wie Herbart, seine Erörterungen sind eingehender und umfassender, auch schätzt er den Wert des grammatischen Unterrichts höher als Herbart. Beide Pädagogen sind darüber einig, daß der Unterricht in Geschichte, Moral und Religion lebendige Empfindungen, Gefühle und Strebungen hervorzurufen und zu begründen habe und daher auch an solche anknüpfen müsse, wenn er günstig auf das Handeln einwirken soll; eine Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Geschichte,

die Beneke macht, die aber nicht durchzuführen ist, kennt Herbart nicht. Die pädagogische Bedeutung und dominierende Stellung der Mathematik im Lehrplan der Gelehrtenschule erkennen beide Pädagogen an und fordern für diesen Unterricht Anschaulichkeit und lückenloses Fortschreiten; während aber Herbart dem mathematischen Unterricht den Vorzug gibt, räumt Beneke denselben dem Sprachunterricht ein. Den pädagogischen Wert der Naturwissenschaften und der Geographie schlägt Herbart mit Recht viel höher an als Beneke, der denselben offenbar unterschätzt und falsch auffaßt; auch die Ausbildung in der Handfertigkeit und in technischen Arbeiten überhaupt schlägt Herbart höher an als Beneke. Im ganzen hat Beneke in der speziellen Methodik die einzelnen Lehrgegenstände viel ausführlicher und zusammenhängender behandelt als Herbart. In den Forderungen an die Konzentration der Unterrichtsgegenstände zeigt sich bei Beneke und Herbart in der Hauptsache Übereinstimmung; Herbarts Untersuchungen in dieser Hinsicht sind allerdings tiefgehender als die Benekes. Dasselbe ist auch hinsichtlich des Lernprozesses der Fall; auch hier zeigt sich in der Hauptsache Übereinstimmung, und auch hier sind Herbarts Untersuchungen tiefgehender als die Benekes. Beide fordern für das Gelingen des Unterrichts, daß derselbe womöglich an die bereits im Zöglinge vorhandenen psychischen Gebilde anzuknüpfen hat, daß dieselben dem neuen Lehrstoff entgegengebracht und mit ihm verschmolzen werden müssen; wenn Beneke Stärke und Spannung der Vorstellungsanlagen als Hauptbedingung für diese Verschmelzung fordert, so ist dies dasselbe, was Herbart als Apperzeptionsfähigkeit der Vorstellungen bezeichnet. Beide Pädagogen fordern ferner, daß der Lehrstoff durch Wiederholung und Übung (Anwendung) befestigt und zu dem Leben in Beziehung gesetzt werde; Herbart hat das letztere mehr hervorgehoben und in dem Gang den Lernprozesses schärfer und bestimmter bezeichnet als Beneke. Was Beneke „neubildenden" Unterricht nennt, das ist im wesentlichen das, was Herbart als bloß darstellenden Unterricht bezeichnet. Beneke hat überhaupt die einzelnen Akte des Lernprozesses nicht so scharf begrifflich auseinandergehalten wie Herbart, damit sich aber auch der Wirklichkeit mehr angeschlossen als letzterer; Herbarts Auseinandersetzungen gerade auf diesem Gebiet sind verschieden aufgefaßt worden und haben daher zu Streitigkeiten vielfach Veranlassung gegeben. Über die Lehrform hat sich Beneke eingehender ausgelassen als Herbart; besonders wertvoll sind Benekes Hinweisungen auf die Anwendung der heuristischen Lehrform. Beneke wie Herbart haben den Wert der Pestalozzischen Methode erkannt und bezeichnen als Hauptforderung derselben, daß der Schüler seine Erkenntnisse selbsttätig auf dem Wege der Anschauung erwerbe und von da an streng geregelt und lückenlos weiterschreite; beide warnen aber auch davor, in ihr ein untrügliches Mittel zur Erzielung der Charakterbildung zu sehen. Während Herbart verlangt, daß die Wirksamkeit des Erziehers nicht durch künstliche Methoden nach Art der Bell-Lancasterschen eingeengt werden soll, tritt Beneke für die Anwendung dieser Methode

namentlich in den Unterrichtsfächern ein, in denen es sich um Einübung, um äußeres Lernen u. dgl. handelt, weil dadurch dem Lehrer viel mechanische Arbeit abgenommen werde und er geistig um so freier wirken könne; nach Benekes Ansicht wird durch diese Methode ermöglicht, daß jeder Schüler in jedem Augenblicke genau nach dem Standpunkte seines individuellen Fortschrittes und Bedürfnisses beschäftigt werden könne; sie hat ferner nach seiner Ansicht für den lehrenden Schüler den Vorteil, daß er durch das Lehren lernt und seine Fürsorge für des anderen Wohl betätigen kann. Es läßt sich nicht verkennen, daß das, was Beneke für die Methode des gegenseitigen Unterrichts sagt, seine Berechtigung hat; aber anderseits hat er den Nutzen desselben doch auch vielfach überschätzt. Während Beneke der Schulerziehung den Vorzug gibt, erkennt Herbart denselben der Privaterziehung zu; Beneke betont eben mehr die soziale, Herbart mehr die individuelle Seite der Erziehung. Bezüglich der Einteilung und Einrichtung der Unterrichtsanstalten finden wir bei Beneke und Herbart im wesentlichen Übereinstimmung; Beneke geht aber weiter wie Herbart, indem er sich auch über Mädchenschulen, Lehrerseminare u. dgl. verbreitet. Auch bezüglich des Verhältnisses der Schule zu Familie, Staat und Kirche finden wir im wesentlichen bei beiden Pädagogen die gleichen Ansichten; beide wollen die Schule, ohne Benachteiligung ihres Zusammenhanges mit Familie und Kirche, als Anstalt des Staates betrachtet haben. Die Unterschiede zwischen der Herbartschen und Benekeschen Pädagogik sind in der Verschiedenheit der psychologischen und ethischen Anschauungen beider Pädagogen begründet; sie haben beide die Pestalozzische Pädagogik von teilweise verschiedenen Gesichtspunkten aus wissenschaftlich begründet.

21. Th. Waitz (1821—1864) hatte schon von der Universität neben Kants Philosophie diejenige von Herbart kennen gelernt; er widmete sich besonders philosophischen Studien und schloß sich hier eng an Herbart an, ohne sich jedoch von ihm beherrschen zu lassen. Den bedeutendsten Impuls erhielt Waitz allerdings in seiner Philosophie von Herbart; aber dadurch, daß er die Psychologie zur Grundlage der Philosophie machte, sie in engere Verbindung mit der Physiologie brachte und die mathematische Behandlung ablehnte, näherte er sich Beneke. In der Ethik dagegen läßt sich unschwer die Einwirkung Schleiermachers erkennen; hier ist Waitz anfangs einer individualistischen Auffassung zugeneigt, gestattet aber mehr und mehr sozialethischen Elementen Zutritt. 1846 gab Waitz die „Grundlegung der Psychologie nebst einer Anwendung auf das Seelenleben der Tiere" heraus und 1849 das „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft". Auf der Psychologie baute Waitz zunächst seine Ethik und dann als Kunstlehre der letzteren die Pädagogik auf; seine „Allgemeine Pädagogik" erschien 1852, einige kleinere pädagogische Schriften gingen ihr voraus, andere folgten ihr nach. Die Aufgabe der Philosophie konnte er nur darin finden, eine Wissenschaft aufzustellen, welche den Grund aller Erfahrung und diese aus jener begreiflich macht; er ging

von der philosophischen Betrachtung des Individuums aus und kam zur Philosophie der Gesellschaft, zur Soziologie, als welche man seine „Anthropologie der Naturvölker" (1859—1864) betrachten muß.

Die Pädagogik ist bei Waitz angewandte Ethik oder die Kunstlehre der Ethik; die Psychologie ermöglicht es ihr, die Mittel zur Realisierung des ihr von der Ethik angewiesenen Zweckes aufzufinden. Aus der Psychologie läßt Waitz die Ethik hervorwachsen; sie hat die Aufgabe, zu entwickeln, was durch die Selbsttätigkeit des Menschen zur Schlichtung des Streites, der im Laufe des Lebens entstehenden mannigfaltigen Interessen, und zur Befriedigung der wesentlichen derselben zu geschehen hat. Sie löst diese Aufgabe durch die Gewährung einer Einsicht in die Verfassung des menschlichen Innenlebens, in welchem der Zwiespalt der Interessen geschlichtet und denselben eine feste Rangordnung angewiesen worden ist, aus welcher dann die sittlichen Ideen, die Musterbilder für den Willen, abgeleitet werden; sie nimmt also ihre Hauptbegriffe aus der Natur des Menschen und stützt sich nicht auf die göttliche Autorität, weil sie dann ihre Gesetzgeber außer sich und nicht in sich hätte. Da der Mensch aber die sittlichen Ideale nicht völlig erreichen kann, so legt er sie im Glauben dem Göttlichen bei; hier tritt die Ethik in Beziehung zur Religion. Die Bedingung der Verwirklichung der Ethik ist die Gesellschaft, in welche der Mensch tritt; er kann aber erst in dieselbe als selbständiges Glied eintreten, wenn sich in ihm die Fähigkeit verständiger Überlegung und die Beherrschung der Begierden in einem gewissen Grade ausgebildet haben. Im Laufe des Lebens bildet sich nun aus diesen Anfängen durch die Einwirkung der sittlichen Gesellschaft auf den Einzelnen ein untrügliches Unterscheidungsvermögen für das Sittliche und Unsittliche heraus, das Gewissen; es bestimmt nun den Willen, regelt die Interessen nach den von ihm vertretenen sittlichen Grundsätzen (Sittengesetz) und schlichtet so den Streit. Das höchste Gut, welches der Mensch zu erstreben hat, ist Einheit des Menschen mit sich selbst und dadurch dauernde Befriedigung in sich selbst; in ihr ist auch die innere Freiheit des Menschen begründet. Die Wege, auf welchen die sittlichen Ideale in das Leben des Einzelnen einzuführen sind, hat die Pädagogik als Kunstlehre der Ethik zu weisen; „Ethik und Pädagogik verhalten sich wie reine und angewandte Wissenschaft, daher muß jene die Begründung für diese geben; Aufgabe und Pflicht der Erziehung sind nur aus der Ethik ableitbar". Als eine Hilfswissenschaft der Pädagogik ist die Psychologie anzusehen; „sie entscheidet über die Wirksamkeit der Mittel, während die Ethik ihr die Zwecke gibt." Es handelt sich in dieser Hinsicht darum, „zu wissen, in welcher Reihenfolge, in welchen Kombinationen, mit welchen Modifikationen, unter welchen Umständen, in welchen Verhältnissen der Stärke wir die Mittel wirken lassen müssen, um den Zweck zu erreichen."

Dadurch, daß „der individuell eigentümliche Komplex von inneren und äußeren Bedingungen, die auf seiten des zu Erziehenden der pädagogi-

schen Tätigkeit entgegentreten," sich in jedem Falle „nur auf erfahrungsmäßigem Wege erkennen" läßt und erst dadurch es möglich ist, die Erziehungsmittel vorauszubestimmen, ergibt sich „für den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik die Beschränkung, daß sie nur insoweit eine spekulative Wissenschaft sein kann, als sie den Zweck der Erziehung untersucht und aus diesem mit Hilfe psychologischer Deduktionen die allgemeinen Mittel und Methoden ableitet, welche für diesen Zweck am kräftigsten und sichersten zu wirken versprechen; dies ist die Aufgabe der allgemeinen Pädagogik". Die angewandte Pädagogik dagegen ist ebensosehr auf die allgemeine Pädagogik als auf die Erfahrung gestützt, untersucht die besonderen Lebensverhältnisse sowohl des Zöglings als des Erziehers und wendet die Erziehungsmittel dementsprechend an; schreitet man noch weiter zur Erziehung des Individuums fort, so tritt die Erziehung als Kunst auf, „welche persönlichen Takt und Talent zu ihrer Ausübung erfordert". Von einer allgemeinen Pädagogik in dem Sinne, welche „absehend von jedem bestimmten Zeitalter und jeder bestimmten Nationalität den Begriff des Menschen und seiner Erziehung allein ins Auge fasse, ohne Rücksicht auf irgend ein empirisches Datum", kann keine Rede sein; „eine allgemeine Pädagogik in diesem Sinne kann es überhaupt nicht geben". Denn die Pädagogik hat „weder im Erzieher noch im Zögling die Idee des Menschen, den allgemeinen Menschen vor Augen, der nirgends im Leben wirklich und jeder pädagogischen Einwirkung unzugänglich ist, sondern den in eine bestimmte Zeit und Nationalität gestellten Menschen. Das Ideal des Menschen als Erziehungszweck soll sie zwar nicht aus einer besonderen Zeit und Nationalität entnehmen, sondern in reiner Unabhängigkeit von diesen aus den ethischen Forderungen entwerfen und festhalten; aber alle Mittel und Wege, es zu realisieren, lassen sich nur mit Rücksicht auf die Zeit und Nationalität untersuchen und gebrauchen, innerhalb derer und für welche zunächst immer erzogen wird". Die allgemeine Pädagogik „hat nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen"; die angewandte Pädagogik hat „unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher die Benutzung der Bildungsmittel ins einzelne zu verfolgen". Die allgemeine Pädagogik wird also im wesentlichen Theorie, die angewandte mehr Kunstlehre (Praxis, Technik) sein; erstere wird sich wesentlich auf die Wissenschaft, letztere auf die Erfahrung stützen. Der Theoretiker wird die Praxis als Mittel der Veranschaulichung und Fortentwicklung, der Praktiker die Theorie als Mittel der Begründung und Förderung wählen; das Ideal ist, daß beide sich immer an- und durcheinander entwickeln, indem von der Theorie eine beständige Orientierung ausgeht und die Praxis sich dem Ideale eines rationalen Verfahrens immer mehr nähert. Die Bestimmtheit des Erziehungszweckes und die Gebundenheit des Erziehers durch diesen und die Individualität des Zöglings machen das Werk des Erziehers vorzugs-

weise zu einem Werke der Reflexion, daher bedarf er der Theorie; da aber diese nur allgemeine Gesichtspunkte aufstellen kann, so bedarf er auch der Erfahrung in der Praxis. In erster Linie handelt es sich für den Erzieher darum, „aus dem Äußeren des Zöglings sein Inneres leicht und sicher zu erkennen", sodann „die jedesmalige innere Disposition des Zöglings für den Erziehungszweck selbst oder für die ihm untergeordneten Zwecke geschickt zu benutzen"; die Benutzung geschieht dann den Begriffen gemäß, die sich der Erzieher über Zwecke und Mittel seiner Tätigkeit gebildet hat. „Wer erziehen will, muß innere Vorbilder dazu in Form fester Begriffe besitzen, er muß die Mittel und die verschiedenen Arten ihres Gebrauchs sorgfältig durchdacht, aber er muß auch auf dem empirischen Weg den Umfang jener Begriffe kennen gelernt haben, damit er sie auf die anschaulich gegebenen Einzelfälle richtig zu beziehen und unbeirrt durch deren Verwicklung zur Anwendung zu bringen wisse. Pädagogische Erfahrungen im weiteren Sinne macht zwar jeder, der sich im Erziehungsgeschäfte versucht; aber nicht jeder lernt aus diesen Erfahrungen etwas, das von pädagogischer Wichtigkeit ist." Theorie und Praxis bedingen sich gegenseitig; „alle Erfahrungen erhalten ihren Wert erst durch die Gesichtspunkte, unter die man sie stellt. Die Kunst, Erfahrungen zu machen, setzt auf jedem Felde eine gewisse theoretische Bildung voraus. Erfahrungen sind wichtig und unerläßlich; aber erst die an sie anzuknüpfenden psychologischen Deduktionen machen eine wissenschaftliche Bearbeitung derselben und ein sicheres Urteil über ihren praktischen Wert möglich". Die wissenschaftliche Pädagogik hat daher zunächst Begriff und Zweck der Erziehung unabhängig von der Erfahrung darzulegen, sodann mit Rücksicht auf die bereits gemachten Erfahrungen „durch psychologische Deduktionen zu zeigen, welche Mittel zur Erreichung jenes Zwecks führen, wie sie ihrer eigenen Natur und diesem Zwecke gemäß behandelt werden und in welchen Verhältnissen sie für diesen zusammenwirken müssen".

„Das Erziehen ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird." Begriff und Zweck der Erziehung setzen voraus, daß „die menschliche Seele ein Wesen ist, das in seinen Tätigkeiten und Zuständen einer durchgängigen inneren Gesetzmäßigkeit folgt"; denn das noch bildsame innere Leben soll durch die Erziehung eine bestimmte Gestalt erhalten, was nur möglich ist, wenn dasselbe sich nach bestimmten Gesetzen entwickelt. Diese Gesetzmäßigkeit im psychischen Leben muß der Erzieher kennen und für den Erziehungszweck richtig zu benutzen verstehen. „Da die Psychologie der Seele angeborene Anlagen und ursprüngliche Talente nicht zuschreiben kann, so wird sie eben dadurch auf die Notwendigkeit hingewiesen, aus der physischen Organisation als Grundlage die auffallenden Verschiedenheiten im Geistes- und Gemütsleben der Menschen zu erklären. Durch Nahrung, Lebensweise und Umgebung werden diese Ver-

schiedenheiten durch alle Lebensalter hindurch immer mehr befestigt, wirken auf jede einzelne Funktion des psychischen Lebens zurück und bringen dadurch allmählich die großen Unterschiede hervor, die sich erblich in den Völkern, Ständen und einzelnen Geschlechtern fortzupflanzen scheinen." Vor allen Dingen ist es die organische Beschaffenheit der Sinne (Schärfe, Empfänglichkeit, Ausdauer), von welcher das Vorstellungsleben des Menschen beeinflußt wird; sodann ist die Befähigung in der Bewegung der Glieder mitbestimmend für das Handeln und den ganzen Charakter. Der Zustand des Nervensystems übt somit auf den Verlauf der Vorstellungen und Gefühle einen großen Einfluß aus und bestimmt so wesentlich die Gemüts- und Charakterbildung mit; der erbliche Familien- und Nationalcharakter beruht „auf einer organischen Grundlage, die sich in gleichmäßiger typischer Weise unter gleichen oder doch sehr ähnlichen äußeren Bedingungen fortpflanzt". Die Erziehung hat mit diesen Grundlagen zu rechnen; sie besteht in einer Reihe von Tätigkeiten, die ihren Zweck in der Erzeugung einer relativ abgeschlossenen Gestalt des inneren Lebens des Zöglings haben, welche sie aber bloß vorbereiten, nicht vollenden kann. Die Ethik muß der Erziehung hier den höchsten Gesichtspunkt angeben; sie bestimmt, „daß ihre ganze Wirksamkeit darauf gehe, die sittliche Gestaltung des Lebens zu sichern. Die Zielpunkte alles menschlichen Strebens und aller menschlichen Tätigkeit sind von dreierlei Art; entweder ist es eine bestimmte innere Verfassung des Individuums als solche, welche erreicht werden soll, oder es ist eine bestimmte Gestaltung der persönlichen Verhältnisse zu anderen Individuen, welche erstrebt wird, oder endlich die Befriedigung allgemeiner Interessen, welche der Gesellschaft, in der wir leben, angehören". Die erste sittliche Aufgabe des Menschen als Individuum ist, durch eigene Kraftanstrengung die Einheit mit sich selbst herzustellen; „ihre Lösung, zu welcher das allgemeine Mittel in der theoretischen und praktischen Selbstbeherrschung gegeben ist, geschieht, wie die Ethik zeigt, durch die Idee der inneren Freiheit als des höchsten Gutes für den Menschen als Individuum, dessen wesentliche Voraussetzung die Erfüllung derjenigen Pflichten (Gesundheitssorge, theoretische Durchbildung, besonnenes und standhaftes Handeln) ist, durch deren dauernde Ausübung die individuellen Tugenden als Charaktereigenschaften entstehen". In dieser Einheit ist die charaktervolle Selbständigkeit und allseitige Durchbildung vollendet, die vollständige Harmonie von Einsicht und Wille gewonnen. Dies Ziel läßt sich aber nur annähernd in der Gesellschaft erreichen, an welche der Mensch ja auch naturnotwendig gebunden ist; um es hier zu verwirklichen, ist die Idee des Wohlwollens nötig, als deren Voraussetzungen die Erfüllung der Pflichten des Rechtes, der Billigkeit und der Aufrichtigkeit gelten. „Das Wohlwollen strebt nach möglichst vollkommener innerer Durchdringung aller Einzelnen, so daß die Einheit des Individuums mit sich selbst sich über dieses hinaus auf alle erweitere"; Gesinnung und Wille aller sind so identisch und werden in Gesinnung und Willen jedes Einzelnen auf-

genommen. Das allgemeine Wohlwollen hat die Befriedigung der Interessen aller im Auge und strebt, sie so weit als möglich zu seinen eigenen zu machen; es gibt sich dadurch mit seiner Tätigkeit an das große Ganze hin und erkennt es als seine Bestimmung, für die wesentlichen Interessen der Menschheit zu arbeiten. „Was zu dieser Arbeit treibt und durch sie realisiert werden soll, ist die Idee der Zivilisation; das Mittel ist die Berufstätigkeit." Die sittliche Gestaltung des Lebens, welche durch die Erziehung angebahnt und gesichert werden soll, zeigt sich also „als die durch eigene Arbeit in dem Menschen hervorgebrachte dauernde Einheit mit seinem individuellen Wesen (innere Freiheit), mit dem individuellen Wesen anderer in der Gesinnung (Wohlwollen) und mit den wesentlichen Interessen des Menschen als solchen in der Gesinnung und mit der Tat (Hingebung an eine Berufstätigkeit)"; diese drei Zwecke bilden eine in organischer Wechselwirkung stehende Einheit von Prinzipien, welche psychologisch der Ausbildung der Sinne, des Gemüts und des Intellekts entsprechen, die sich gleichfalls in der individuellen Entwicklung gegenseitig bedingen und fördern. Die Erziehung kann dieses Ziel, besonders in seinem letzten Teil, nur anbahnen; die Selbsterziehung muß hier weiterbauen. Die Erziehung kann daher auch nicht die Ausbildung zu einem besonderen Beruf ins Auge fassen, sondern nur die Befähigung zur Berufswahl und zu jeder Berufsart; da „jede richtige Berufswahl und Hingebung an eine Berufstätigkeit überhaupt nur durch die Aneignung der wesentlichen Interessen des Menschen von seiten des Zöglings, nur durch ein Hineinleben in die Interessen erst möglich wird, für deren Befriedigung die einzelnen Berufsarten zu wirken bestimmt sind, so tritt für die allgemeine Pädagogik in der Bestimmung des Erziehungszweckes die Veränderung ein, daß sie an die Stelle der Berufsbildung die Erweckung und Befestigung des intellektuellen, ethisch-politischen, ästhetischen und religiösen Interesses im Gemüte des Zöglings zu setzen hat. Aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Pädagogik bestimmt sich daher der Zweck der Erziehung so, daß diese den werdenden Menschen zur inneren Freiheit, zur allgemein wohlwollenden Gesinnung und zur Hingabe an jene wesentlichen Interessen heranbilden soll". Die schon betonte Einheit des Erziehungszweckes ergibt sich schon daraus, daß „die Hingebung an die wesentlichen Interessen des Menschen das Wohlwollen und die innere Freiheit zu ihrer notwendigen Voraussetzung hat", wie ja auch umgekehrt die Idee der inneren Freiheit zu den übrigen sittlichen Ideen hinführt; aber auch von psychologischen Gesichtspunkten aus betrachtet ergibt sich diese Einheit. „Alle Bildung des Geistes geht aus von der Übung und Bildung der Sinne; nur auf der Basis der sinnlichen Vorstellung vermögen sich Gemüt und Intelligenz allmählich zu erheben und auszubilden"; aber ebenso innig stehen auch Gemüt (Gefühls- und Willenstätigkeiten) und Intelligenz in Zusammenhang. Alle höhere Entwicklung des inneren Lebens setzt eine entsprechende Bildungsstufe der sinnlichen Anschauung als bereits erreicht voraus; „die sinnliche An-

schauung führt uns, je besser sie gebildet ist, desto sicherer zur Ergänzung des Angeschauten hin durch Schlüsse, von dem sinnlich Wahrgenommenen auf das, was den Sinnen verborgen bleibt, und bei diesen Schlüssen leiten uns immer wieder Bilder, die der Auffassung räumlicher Gestalten entlehnt sind". Die Tiefe der Einsicht aber wirkt unter normalen Umständen auch jederzeit sittlich veredelnd; durch wahre Aufklärung werden die sinnlichen Triebe gebändigt und die Gefühle geläutert. Die Heranbildung zur inneren Freiheit, die Ausbreitung und Tiefe des Wohlwollens und endlich das Hineinleben in alle menschlichen Interessen sind aber nächst der Pflege der Gesundheit bedingt durch Entwicklung des Gemüts und der Intelligenz.

Die Betrachtung der *Erziehungsmittel* wird sich daher nach psychologischen Gesichtspunkten gliedern. Die körperliche Erziehung einschließlich der Gymnastik wird, da sich für sie keine Regeln aus der Ethik und Psychologie herleiten, sondern nur auf einem empirischen Wege durch Versuche und Beobachtungen feststellen lassen, von der allgemeinen Pädagogik ausgeschlossen; sie ist Sache des Arztes. Auch die Bildung der Sinne arbeitet nur mittelbar für den Zweck der Erziehung und ist daher von propädeutischem Charakter; aber sie tritt durch das Verhältnis der *Anschauung* zur Gemüts- und Geistesbildung in eine innere und wesentliche Beziehung zu ihm. Sehen, Hören und Sprechen lernt das Kind durch den Verkehr mit der Natur- und Menschenwelt seiner Umgebung, aber doch nur so weit, als das unmittelbar praktische Bedürfnis reicht; es bringt es darin daher nur zur mechanischen Fertigkeit und „gewinnt weder Einsicht in die Gründe seines Tuns noch bewußte Herrschaft über seine einzelnen Tätigkeiten. Genauigkeit im Auffassen sinnlicher Gegenstände, Leichtigkeit der Übersicht, rasches und sicheres Erkennen der unterscheidenden wesentlichen Punkte in einem größeren Ganzen, vollständige Zergliederung des Angeschauten in seine Elemente — dies alles muß durch besondere Übungen erlernt werden"; durch sie wird das denkende Verarbeiten der auf diesem Wege gewonnenen Vorstellungen vorbereitet und die Sprache geübt und gefördert. Die geistigen Tätigkeiten entwickeln sich immer in Parallelismus mit den sinnlichen Vorstellungen und nach deren Vorbild. Haupterfordernisse einer gebildeten Anschauung sind Deutlichkeit und richtige Abstufung einerseits und Reichtum und freie Beweglichkeit der sinnlichen Vorstellungen anderseits; daher muß der Erzieher dafür sorgen, daß der sinnliche Vorstellungskreis erweitert, verdeutlicht, abgeklärt und vielfach beweglich wird. Die kindliche Anschauung entwickelt sich allmählich mit der Entwicklung der Sinnesorgane; ihre Ausbildung erfordert lange und vielseitige Übung. Anfangs entwickelt sie sich ohne Beihilfe; die starken und neuen Reize fesseln die Aufmerksamkeit, sehr große und sehr kleine Gegenstände werden schwerer aufgefaßt u. dgl. Hier kann die Erziehung nur dafür sorgen, daß nicht zu starke Reize auf das Kind einwirken, die Reize nicht zu schnell und häufig wechseln, damit es sie ruhig und vollständig aufnehmen kann;

auch kann der Erzieher dem Kinde die richtigen Gegenstände in der richtigen Stellung vor das Auge bringen. Von einzelnen Gegenständen geht die Anschauung fort zur Zusammenfassung in größeren Gruppen und zur genaueren Auffassung des Einzelnen durch Zergliederung; hierzu bedarf das Kind des Beistandes, weil sich sein unmittelbares Interesse nicht von selbst auf die wesentlichen und wichtigen Punkte richtet. „Ein eigentlicher Anschauungsunterricht ist erst dann möglich, wenn die Sprache vom Kinde mit einiger Genauigkeit gebraucht zu werden anfängt; der Anschauungsunterricht ist zugleich Unterricht im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache, obwohl hierin nicht der eigentliche Zweck desselben liegt. Den sinnlichen Vorstellungskreis des Kindes zu erweitern, im einzelnen zu verdeutlichen, abzuklären und möglichst vielseitig beweglich zu machen, ist der Zweck des Anschauungsunterrichts; ihn zu erreichen, sollen die Sprachübungen behilflich sein, sie sollen zunächst nur so getrieben werden, daß sie zum Zwecke dienen.“ Die Manier Herbarts, mit regelmäßigen Raumgebilden (Musterdreiecken) anzufangen, ist nicht zu billigen; es muß vielmehr an die in dem Kinde schon vorhandenen Bilder der äußeren Gegenstände angeknüpft und das gegeben werden, was den Kindern noch fehlt; es soll sie in voller Bestimmtheit auffassen und festhalten lernen. Bei der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs muß das Interesse des Kindes in erster Linie maßgebend sein; dieses wendet sich im allgemeinen mehr den Naturgegenständen als den Kunstprodukten zu, welch letztere daher erst später eintreten. Bei Naturgegenständen muß namentlich auch die sukzessive Entwicklung der einzelnen Teile beachtet, die einzelnen Naturkörper müssen untereinander verglichen, das Wesentliche muß vom Zufälligen gesondert, Ursache und Wirkung müssen erkannt werden usw.

Als ein äußerst wichtiges Mittel für die Bildung der Anschauung ist das Spiel anzusehen; hier wirkt einmal der sich für Kinder besonders schnell wieder erneuernde Reiz des Neuen und der Umstand, daß sich beim Spiel die Gegenstände durchaus nach der Willkür und dem Vorstellungsverlauf des Betreffenden richten. Hinsichtlich der Bildung der Phantasie steht das Spiel in Verbindung mit dem Märchen; es kann für die Bildung und Erweckung religiöser, ethischer und ästhetischer Motive im Gemüte des Kindes sehr fruchtbar gemacht werden. Sein besonderer Bildungswert besteht darin, daß es die Elemente der wirklichen Welt zu Gestalten, Erscheinungen, Begebenheiten kombiniert, die in dieser Welt nicht vorkommen und vorkommen können, wodurch die Vorstellungen von der Sinnlichkeit frei und ihre Beweglichkeit und Verknüpfbarkeit größer gemacht wird; auch lassen sich in ihm religiöse, ästhetische und ethische Momente ungehindert zur Darstellung bringen und dem Gemüte des Kindes nahelegen. Allerdings muß der Erzieher das Kind vor allen Dingen in der wirklichen Welt orientieren, ihm feste Zielpunkte des Strebens in ihr und feste Normen für die Beurteilung derselben geben; dem gegenüber müssen die idealen Ziele und Normen klar und

anschaulich aufgefaßt werden, wozu das Märchen, welches dem wirklichen Leben mit seiner Wunderwelt fern genug steht, um nicht mit ihm verwechselt zu werden, ein gutes Mittel ist.

Das Gemüt, die Gesamtheit der Gefühle, Interessen und Bestrebungen des Menschen, ist der innerste Kern der Persönlichkeit und Grund und Träger der Eigentümlichkeiten des inneren Lebens; da sich die einzelnen Seiten desselben aber mit Ausnahme weniger Fälle im Menschen weder unmittelbar erzeugen noch ihre Verbindungen und Verhältnisse untereinander vom Erzieher nicht so wie bei den Vorstellungen und Begriffen beherrschen lassen, so ist die *Gemütsbildung* mit großen Schwierigkeiten verknüpft. Da das Gemüt einerseits in sehr enger Beziehung zum Nervensystem steht, so ist auf die physischen Verhältnisse, unter denen sich der Zögling befindet, vom Erzieher besondere Rücksicht zu nehmen; da anderseits die Charakterbildung im Gemütsleben begründet ist, so muß die Bildung der Anschauung und Intelligenz im Dienste der Gemütsbildung stehen. Die Bildung der Intelligenz hat das „weiter fortzuführen, zu vertiefen und ergänzen, wozu die Gemütsbildung die Grundlage beut, was sie aber allein und als solche nicht zur Vollendung zu bringen vermag." Die Gemütsbildung hat in erster Linie den Willen von seiner Untertänigkeit gegen die sinnlichen Begierden zu befreien und so zu disziplinieren, „daß er die Energie erhalte, dem jedesmal als richtig erkannten Werturteile im Handeln zu folgen; nächstdem wird sie die Gesinnung des Wohlwollens, endlich das ethische, ästhetische und religiöse Interesse zu pflanzen haben". Sie hat also eine negative und eine positive Seite; die negative hält alle Störungen fern, die positive erweckt, befestigt und stärkt; die erste bahnt den Weg für die zweite und wird demnach allmählich überflüssig.

Die negative Seite der Gemütsbildung besorgen *Zucht* und *Regierung*; daß die Bedeutung und pädagogische Stellung dieser beiden Begriffe im Vergleich zu der von Herbart ihnen beigelegten hier umgekehrt ist, „kommt daher, daß der gewöhnliche Sprachgebrauch dies zu verlangen schien"; Zucht steht nach diesem mit dem äußeren Ordnunghalten in Beziehung, die Macht und Tätigkeit des Regierens dagegen gründen sich nicht sowohl auf äußere Gewalt als auf die im Innern der Regierten selbst herangebildeten sittlichen Kräfte, deren Entwicklung sie schützt, leitet und unterstützt. Die Zucht kündigt sich dem Zögling als äußere Macht sogleich an und zieht seinem Handeln bestimmte Schranken, deren Überschreitung entweder gehindert oder gestraft wird; die Regierung dagegen wird als innere, zum Gehorsam verpflichtende Macht gefühlt. Die Zucht muß in erster Linie die Herrschaft der Sinnlichkeit über den Zögling brechen und Gehorsam fordern; als Mittel stehen ihr einerseits Autorität und Liebe, anderseits die Strafen zur Verfügung, welche dem Eigenwillen nicht willkürliche Schranken ziehen dürfen, sondern besonders darauf gerichtet sein müssen, die in den sittlichen Gemeinschaften eingeführte allgemeine Ordnung das Kind achten und sich ohne Frage in sie fügen

zu lehren. Die Strafe soll eine „sittliche Einkehr des Kindes, eine innere Selbstbesinnung herbeiführen und gegenüber der verhängnisvollen Macht der sinnlichen Antriebe die Heiligkeit des Ge- und Verbotes einschärfen"; jede Strafe muß, soll sie eine erziehliche Wirkung ausüben, nach der individuellen Eigentümlichkeit des Zöglings bemessen, es müssen Zeit und Umstände, namentlich auch die Umgebung dabei berücksichtigt werden. Die Zucht muß streng und durchgängig konsequent sein, jedoch der freien Entwicklung des körperlichen, gemütlichen und geistigen Lebens den nötigen Spielraum lassen, so daß der erzwungene Gehorsam in freien übergeht; daher ist es auch nicht zu billigen, wenn Herbart zwischen Zucht und Regierung, resp. Regierung und Zucht eine scharfe Grenze zieht und der ersteren gar keinen positiven Zweck zuschreibt. So muß das Gefühl der Autorität, das aus dem mächtigen Einfluß des Erwachsenen auf das Kind hervorgeht, allmählich durch die Anerkennung der geistigen und sittlichen Überlegenheit des Erwachsenen beherrscht werden; mit der Autorität muß sich aber auch die Liebe verbinden und so das Gefühl des freien Wohlwollens erweckt werden. Sodann ist es eine Hauptaufgabe der Zucht, das Gewissen zu wecken; denn das Gewissen bedingt die Wirksamkeit der Zucht, namentlich der Strafe. Das Gewissen ist keine ursprüngliche Begabung des Menschen, sondern es entsteht erst im Laufe des Lebens, ist also etwas Erworbenes; seine Basis hat es im Gemüt, und die Wirksamkeit der Strafe beruht auf einer Gemütserschütterung. Allmählich geht die Zucht in die Regierung über; diese wirkt sanfter und sicherer als die Zucht durch das auf Autorität und Liebe gegründete Gewissen. Noch mehr als die Zucht muß die Regierung die Individualität des Kindes beachten; „nicht zum Spiegelbild des Erziehers soll der Zögling gemacht, sondern es soll ihm nur dazu geholfen werden, seine eigene Lebensgestalt aus sich herauszubilden; zu bewirken, daß diese den sittlichen Forderungen allseitig zu genügen strebe und so weit als möglich entspreche, ist allein die Aufgabe des Erziehers". Die Regierung muß daher Freiheit gewähren, den Zögling Erfahrungen machen lassen und nur verhütend und unterstützend und nicht mehr, wie die Zucht, gegenwirkend sein; sie wirkt also vorzugsweise positiv. „Die Erweckung und Pflege der Gesinnung des allgemeinen Wohlwollens und aller höheren Interessen geschieht nämlich teils durch bestimmte gesellige Gemeinschaften, in die sich der Mensch hineinlebt, teils durch besonderen Unterricht; das Haus (die Familie), die Schule, die Sprachgemeinschaft und von den Unterrichtsgegenständen die Geschichte", die Künste und die Religion wirken in und mit der Regierung. Die Schule geht noch mit ihrer Tätigkeit über die Gemütsbildung hinaus und greift in die Entwicklung der Intelligenz überall leitend ein; hinsichtlich der Gemütsbildung ist die wesentliche Frucht der Schulerziehung der Gemeinsinn. Der Schüler soll hier „seine Befriedigung finden lernen in dem Gehorsam gegen die Gesetze der Gemeinschaft, welcher er angehört, und in der Betätigung seiner Teilnahme für diejenigen, welche ihnen auf gleiche Weise unter-

worfen sind, wie er selbst; die Schule legt dadurch den Grund für den echten Bürgersinn, indem sie jede Störung der Schulordnung durch den Einzelnen als eine Störung des Gemeinlebens, jede lobenswerte Leistung des Einzelnen aber als eine Forderung desselben erscheinen läßt und behandelt". Hinsichtlich der Gemütsbildung handelt es sich in der Schule um die Bildung des echt sittlichen Sinnes in der Betrachtung der Geschichte, der ästhetischen Auffassung der Natur und des Lebens und der Reflexion über die Beschaffenheit und den Fortschritt des menschlichen Wissens, welche für die religiösen Gefühle der Demut und Erhebung zu wirken vermögen. Zucht und Regierung haben also im Verein die Aufgabe, die ursprünglich schrankenlose Herrschaft der sinnlichen Begierden zu brechen und der Herrschaft des Gewissens zu unterwerfen, wodurch die innere Freiheit angebahnt wird; sie haben ferner die sittliche Gesinnung des persönlichen Wohlwollens von dem engen Kreis der Familie aus über die weiteren Lebenskreise zu verbreitern und endlich die ästhetischen, sittlichen und religiösen Interessen zu entwickeln und zu befestigen.

In allem, wo durch Zucht und Regierung der Zweck der Erziehung noch nicht erreicht wird, bedürfen sie einer Ergänzung durch die Bildung der Intelligenz; diese bedarf sie sowohl hinsichtlich der Fortbildung zur inneren Freiheit als auch des Hineinlebens in die wesentlichen und höheren Interessen des Menschen. Nur durch diese Ergänzung läßt sich das Ziel der Erziehung erreichen; ihr Mittel ist der Unterricht. Hinsichtlich der Fortbildung der inneren Freiheit wird er vor allem „auf die möglich größte Erweiterung des Gesichtskreises überhaupt hinzuarbeiten und in das Verständnis der Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Tätigkeit einzuführen haben; denn bei einem geringeren Umfang der Erkenntnis würde die Einsicht in den Zusammenhang und die gegenseitigen Verhältnisse der Über- und Unterordnung, in welche die sämtlichen Interessen des Menschen zu setzen sind, notwendig mangelhaft und damit eine notwendige Bedingung der Freiheit unerfüllt bleiben". Dabei kann es sich nicht um die Mitteilung einer zusammenhangslosen Masse von Kenntnissen, „als vielmehr um die gute Verarbeitung und den bündigen Zusammenhang des Mitgeteilten handeln, damit der Gedankenlauf möglichst vollständig durch den Willen beherrschbar und die Fähigkeit zu selbständigem Nachdenken immer höher gesteigert werde". Da diese Fähigkeit nach allen Seiten hin gesteigert werden muß, „so wird man außer der guten Verarbeitung vorzüglich auf die Vielseitigkeit des Stoffes selber sehen müssen"; aber auch das Hineinleben in die wesentlichen höheren Interessen und die Bekanntschaft mit den Mitteln zu ihrer Befriedigung macht diese Vielseitigkeit des Stoffes nötig. „Die Auswahl, welche unter diesem Material zum Behufe des Unterrichts getroffen werden muß, wird sich teils nach der Verschiedenheit der geistigen Operationen und Methoden zu richten haben, durch deren Erlernung und späteren freien Gebrauch die Selbständigkeit des eigenen Denkens wesentlich bedingt ist, teils nach der Größe der unmittelbaren

Hülfe, welche dasselbe der Entwicklung der höheren Interessen leistet; das Unterrichtsmaterial ist demnach so zu wählen, daß die sämtlichen geistigen Hauptoperationen und Methoden des wissenschaftlichen Nachdenkens aus ihm gelernt werden können und daß die sämtlichen höheren Interessen durch dasselbe vertreten sind und durch seine Verarbeitung gehörig befestigt werden. Sowohl aus dem ersten Gesichtspunkte, welcher das formale, als aus dem zweiten, welcher das materielle Ziel des Unterrichts bezeichnet, erscheinen Geschichte und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft als die Hauptgegenstände des Unterrichts"; denn jeder derselben erfordert zur Verarbeitung besondere Gedankenoperationen und Methoden und vertritt besondere Interessen. Der Unterricht in den Fertigkeiten (Turnen, Sprechen, Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen) hat keinen selbständigen Wert, sondern ist Mittel zum Zweck. „Herbart hat es absichtlich vermieden, den Unterricht nach den Wissenschaften einzuteilen, die er zu behandeln hat", um „ihn nicht als eine Mannigfaltigkeit von Tätigkeiten erscheinen zu lassen, die sich nach verschiedenen Richtungen hin zerstreuen und ein bloßes Aggregat verschiedener Vorstellungsmassen erzeugen, sondern als ein einheitliches Ganze, dessen Zweck die Entwicklung vielseitigen Interesses ist"; aber es werden sich doch „alle Gesichtspunkte für die Einrichtung und Verteilung des Unterrichts, für die Zweckmäßigkeit oder Notwendigkeit desselben erst aus dem gewinnen lassen, was jeder einzelne Unterrichtsgegenstand für die Entwicklung der verschiedenen Interessen zu leisten imstande ist". Der Unterricht belehrt nun entweder „über Tatsachen, die als solche aufgefaßt und gemerkt werden sollen, oder über deren inneren Zusammenhang nach Ursache und Wirkung oder Grund und Folge, so daß die Lehren, die dieser letztere gibt, nicht bloß als tatsächlich aufgefaßt und behalten, sondern als richtig eingesehen oder begriffen und selbständig reproduziert oder nacherfunden werden sollen; man wird leicht zugeben, daß der Unterricht über Tatsachen dem über ihren inneren Zusammenhang im allgemeinen vorhergehen müsse, weil man auf diesen überhaupt erst durch die Betrachtung jener geführt werden kann". Damit soll aber nicht gesagt sein, daß erst eine Fülle von Tatsachen angehäuft werden soll, bevor man an die innere Verarbeitung geht; „allerdings ist aller Unterricht genötigt, auf seiner ersten Stufe sich auf die Mitteilung und Einprägung des anschaulich gegebenen Tatsächlichen zu beschränken, an welches dann die weitere Entwicklung anzuknüpfen hat; später jedoch wird die Aneignung von Tatsachen nie mehr allein auftreten dürfen, sondern diese werden entweder vom Unterricht unmittelbar in derjenigen Verknüpfung dargestellt werden müssen, welche ihre inneren Beziehungen fordern, oder es wird sich die Darlegung ihres inneren Zusammenhangs und die dadurch bezweckte Fortbildung der Einsicht doch unmittelbar an die Mitteilung neuer Tatsachen anzuschließen haben". Man muß sich hüten, einerseits zu viele Tatsachen ohne darauf folgende innere Verknüpfung und Ordnung im kindlichen Geiste anzuhäufen; anderseits aber

darf man auch nicht mit dieser Verknüpfung und Ordnung zu einer Zeit beginnen, wo noch nicht genug Tatsachen dazu vorhanden sind. Um diese innere Verknüpfung und Ordnung zu erleichtern, müssen die Tatsachen, die der Unterricht dem Zögling bietet, so in Gruppen zusammengestellt werden, „daß sie sich um eine Hauptvorstellung als ihren gemeinsamen Mittelpunkt anfangs in engeren, später in immer weiteren Kreisen herlagern"; dann leitet die Mitteilung der Tatsachen von selbst über zur Bildung der Einsicht. „Die Abstraktionen sind das erste und wesentlichste Produkt der Verarbeitung von Tatsachen"; sie sind ein Ergebnis des Denkens, welches sich vom bloß assoziierenden Vorstellen allein dadurch unterscheidet, „daß der Fortschritt vom Einen zum Andern und die Verknüpfung des Einen mit dem Andern ein bewußter und ein durch die innere Notwendigkeit des Gedachten gesicherter ist". Es wäre aber theoretisch in hohem Grade einseitig und darum praktisch schädlich, „wenn man den Versuch machen wollte, dasselbe methodische Verfahren auf alle Lehrgegenstände anzuwenden"; es gibt keine allgemeine Methode. Aber die Selbsttätigkeit des Schülers muß jede Methode in Anspruch nehmen, denn auf ihr beruht der sittliche Einfluß des Unterrichts; er muß den Schüler anleiten, „von einem Gedanken zum andern selbst so fortzuschreiten, wie es das immer tiefere Eindringen in den inneren Zusammenhang der Begriffe oder der Erscheinungen erfordert, welcher durch die Natur des betreffenden Gegenstandes dem menschlichen Denken allgemein notwendig gemacht ist". Jeder Schritt, den er tut, muß daher genau vorbereitet sein, „so daß er sich an dasjenige, was im Schüler bereits vorgebildet ist, auf das genauste anschließe, aus demselben hervorwachse"; es muß auch dem Lernenden Zeit bleiben, sich in das Einzelne zu vertiefen, es dann zu überschauen, zu kombinieren und zu Folgerungen zu verarbeiten. (Herbarts Wechsel von Vertiefung und Besinnung.)

„Weiß der Unterricht diesen Ansprüchen zu genügen, so trägt es wenig aus, ob die Lehrform, deren er sich bedient, die dogmatisch dozierende oder die heuristisch entwickelnde ist." Als Lehrform ist die heuristische in ihrer Reinheit nur auf der höheren Stufe anwendbar; „ihr wesentlicher Vorzug liegt in der Bürgschaft, die sie für die unausgesetzte Selbsttätigkeit des Schülers und dadurch für das tiefe Eindringen in den Gegenstand und dessen volle Verarbeitung bietet; aber es liegt in der Natur der Sache, daß sie nur auf streng systematisch entwickelbare Unterrichtszweige sich allgemein, auf alle übrigen sich aber nur insoweit anwenden läßt, als eine begriffliche Entwicklung ihnen wenigstens teilweise abgewonnen werden kann, während jeder Versuch, sie auf rein positive (historische) Kenntnisse zu übertragen, als ein plumper Mißgriff erscheint". Denn sie verlangt „die genaueste Bekanntschaft mit dem ganzen Gedankenkreis und Standpunkt des Schülers, wenn diesem die Aufgaben nicht unverständlich oder unlösbar werden sollen; die sämtlichen Gedankenverbindungen zu übersehen, die dem Schüler geläufig sind, genau im Einzelnen zu beurteilen, welche ihm näher und welche

ferner liegen, welchen Grad der Klarheit oder Deutlichkeit sie besitzen, ist selbst für den tüchtigsten Lehrer unmöglich". Fragen erleichtern das Aufsuchen des Standpunktes, auf dem der Schüler steht, der Lücken und Unklarheiten, die sein Wissen hat, und die Anknüpfung des Neuen; sie sind besonders da brauchbar, wo man aus Bekanntem Folgerungen ziehen kann. „Wo es dagegen darauf ankommt, den Schüler in ein ganz neues Gebiet des Wissens erst einzuführen, dessen Grundbegriffe und eigentümliche Behandlungsweise ihn noch fremdartig ansprechen, da ist mit dem frageweisen Verfahren nur wenig oder nur mit bedeutendem Zeitverlust und ohne verhältnismäßigen Gewinn etwas auszurichten." Auch die dogmatische Lehrform kann die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen, wenn „das Neue dem Schüler gerade an dem Punkte dargeboten wird, an welchem der wohl vorbereitete Fortschritt ihm selbst als Bedürfnis sich fühlbar macht, das aus eigenen Mitteln zu befriedigen er sich außerstande findet; besorgt dabei die Heuristik nur das Geschäft, die Punkte selbst gehörig auszumitteln, an denen das Neue aufzutreten hat, und dieses Auftreten selbst gehörig vorzubereiten, so genügt sie dem wichtigen Dienste, der ihr obliegt". Als naturgemäß hat man neuerdings den Unterricht bezeichnet, welcher immer den Weg befolgte, „den der Gegenstand desselben beschrieb, indem er die menschliche Erkenntnis allmählich bereicherte, was voraussetzen würde, daß dieser Weg immer der ebenste und beste gewesen wäre und daß sich die Entwicklungsgeschichte des ganzen Menschengeschlechts durch eine ebenso kontinuierliche Stufenreihe von Fortschritten nach ihrem Ziele hin bewegte, wie dies für den Einzelnen durch Vermittlung des Lehrers wünschenswert ist". Naturgemäß soll der Unterricht nur in dem Sinne sein, „daß er auf jeder Stufe und in jedem einzelnen Falle an das im Schüler Vorgebildete sich innigst anschließt, und von hier aus mit Stetigkeit ihn zu den notwendigen Schritten fortleitet, die sein eigenes Denken tun muß", um das Ziel zu erreichen. Aus diesem Anschließen an das Vorgebildete und der Stetigkeit des notwendigen Fortschreitens in der Gedankenbildung geht die Klarheit des Unterrichts hervor; sie ist zunächst durch die Klarheit des Einzelnen bedingt. „Erst wenn die einzelnen Glieder für sich rein aufgefaßt und so geläufig geworden sind, daß sie sich ohne Mühe vergegenwärtigen lassen, darf man verlangen, daß sie in die neuen Verbindungen miteinander gesetzt werden, welche die Natur des Gegenstandes fordert; erst wenn es keine erhebliche Schwierigkeit mehr macht, sie zu übersehen und zusammenzuhalten, darf die aus ihnen abzuleitende Folgerung hervortreten."

Der Wert der einzelnen Lehrgegenstände für die Bildung ist verschieden. Für die Bildung der Intelligenz ist der Wert der Geschichte nur ein sekundärer; hier müssen ethische Gesichtspunkte im Vordergrunde stehen, denn die Geschichte ist sittliche Arbeit. Die Sprache ist der Stoff, in welchem der Geist Ausdruck, Klarheit und Entfaltung seines Wesens erfährt; darum lerne das Kind seine Muttersprache vor

fremden Sprachen. Die Sprachbildung steht neben der Kunst auch im Dienst der Geschmacksbildung; diese soll die sämtlichen Darstellungsformen des inneren Lebens auch in ihren feineren Unterschieden verstehen, richtig verstehen und beherrschen lernen. Die Religion soll dem Gemütsleben zur inneren Freiheit verhelfen; den Mittelpunkt und Kern des Religionsunterrichts muß der Gottesbegriff in kindlicher Fassung bilden, die Dogmatik hat keinen pädagogischen Wert. Die Grundlage des Christentums ist die historische Entwicklung, nicht positive Lehre; die Dogmengläubigen sind die gefährlichsten Feinde des Christentums. Die Naturwissenschaften leisten für die Gemütsbildung nicht viel, weil der Knabe und der Jüngling, resp. Mädchen und Jungfrau nicht tief genug in die Geheimnisse der Natur eindringen können; sie sind aber um so wirksamer bei der Bildung der Intelligenz, weil eine richtige Welt- und Lebensauffassung nur möglich ist auf der Grundlage der Erkenntnis seiner eigenen und seines Verhältnisses zu der ihn umgebenden Natur und weil sie dem Denken Mittel und Wege in Menge bietet.

Die Schulorganisation und die Schulaufsicht sind Sache des Staates; er muß um seiner Selbsterhaltung willen dafür sorgen, daß das von ihm beherrschte Volk am öffentlichen Leben teilnehmen kann. Deshalb läßt er dasselbe in der heranwachsenden Generation zur Einsicht und Sittlichkeit erziehen; hierauf gründet sich der Schulzwang. Mit der Kirche hat der Staat hierbei nichts zu tun; er läßt durch den Lehrer eine klare Auffassung der sittlichen Hauptbegriffe vermitteln, wogegen der eigentliche Religionsunterricht Sache des Geistlichen ist.

Die Methode der Betrachtung in der Pädagogik von Waitz ist echt wissenschaftlich, wenn man auch nicht immer den Ergebnissen derselben zustimmen kann; von psychologischen und ethischen Vorbetrachtungen geht Waitz aus und leitet daraus die Anweisungen zum pädagogischen Handeln ab. Wohl steht er dabei auf dem Boden der Philosophie und Pädagogik Herbarts; aber er verarbeitet die aus denselben herübergenommenen Gedanken selbständig mit seinen eigenen Erfahrungen. Waitz räumt dem Gemütsleben im Gegensatz zu Herbart eine bedeutungsvolle Stellung ein; die Gefühle, welche durch das Zusammentreffen einzelner Vorstellungen oder ganzer Reihen entstehen oder bedingt sind, üben nach seiner Ansicht einen bedeutungsvollen Einfluß auf die Richtung aus, welche die weitere Entwicklung des geistigen Lebens nimmt. Denn sie zwingen alle übrigen Interessen, sich nach ihnen zu richten und werden leitend für die Werturteile; Gefühle und Interessen beeinflussen somit Intelligenz und Willen. Aber er verfolgt diese Ansicht über den Einfluß des Gemüts nicht bis zu den letzten Konsequenzen; er setzt das Gefühl in kein klares Verhältnis zum psychischen Mechanismus, verfolgt es nicht bis in die ersten Anfänge und bis zu seinen schließlichen Entwicklungen hin. Die Ausschließung der körperlichen Erziehung von der allgemeinen Pädagogik kann nicht gebilligt werden, besonders mit Rücksicht auf den Einfluß, welchen Waitz dem Körper auf den Geist zugesteht. Gewiß ist

eine Sonderung und Gruppierung der sämtlichen Erziehungsmittel nach ihren psychologischen Voraussetzungen von wissenschaftlichem und praktischem Werte; aber eine ausschließliche Gruppierung nach den drei Begriffen: Anschauung, Gemüt und Intelligenz ist nicht ohne Zwang durchführbar und unpraktisch. So kommt es z. B., daß Waitz Märchen und Spiel unter den Anschauungsmitteln behandelt, während sie doch mehr Mittel zur Gemütsbildung sind; warum steht die Muttersprache unter den Mitteln der Gemütsbildung, während die fremden Sprachen unter dem Mittel der Bildung der Intelligenz eingeordnet sind? Daß Waitz das, was Herbart Regierung nennt, Zucht heißt und umgekehrt, dürfte eher die Billigung der wissenschaftlichen Pädagogik finden. Jedenfalls hätte die „Allgemeine Pädagogik" von Waitz es verdient, beim Ausbau der Herbartschen Pädagogik mehr beachtet zu werden, als es geschehen ist; man hätte dann wohl manche Einseitigkeiten dabei vermieden. In die Gemütsbildung schließt Waitz auch die Willensbildung ein; es sollen dem Kinde sittliche Interessen eingepflanzt werden, „die als feste Zielpunkte des Strebens alle niederen Funktionen des inneren Lebens von sich abhängig und dienstbar machen". Er betont besonders, daß diese Bildung nicht durch den Unterricht allein, ja nicht einmal vorzugsweise durch diesen möglich sei; er kann deshalb auch nicht der Ansicht zustimmen, „daß der Unterricht unter allen Erziehungsmitteln das hauptsächlichste und wesentlichste sei. Allerdings ist es vollkommen richtig, wenn Herbart sagt, daß die Bestimmung des Gedankenkreises alles sei, worauf es in der Erziehung ankomme, denn alle Gefühle, Strebungen und Gesinnungen wurzeln erst im Gedankenkreise; aber mit Unrecht folgert man daraus, daß das Heil der Erziehung allein oder auch nur vorzugsweise im verbesserten Unterricht zu suchen sei. Die durchgreifendsten Bestimmungen des Gedankenkreises kommen aus Gewöhnungen und Neigungen, aus Erfahrungen an Personen und Sachen, aus Beispielen; sie kommen aus dem Leben, nicht aus dem Lernen". Das Problem der einheitlichen Gestaltung des Gedankenkreises als Grundlage des Charakters tritt daher bei Waitz in den Hintergrund; infolgedessen hat auch die Frage der Konzentration und die der Formalstufen nicht das Interesse für ihn, wie sie es für Herbart hatte. Unter einem erziehenden Unterricht versteht Waitz solchen, „der den Gegenstand zu einer Gemütsmacht im Zögling werden läßt, durch den ein festes, höheres Interesse in ihm erzeugt wird"; in der Persönlichkeit des Lehrers liegt hier der Schwerpunkt, nicht in der Methode. Die Frage des Bildungsinhaltes der einzelnen Disziplinen kommt bei Waitz zur eingehenden Erörterung; er wird dabei dem wissenschaftlichen wie dem pädagogischen Gesichtspunkte gerecht. Dagegen steht Waitz bezüglich der Richtlinien für die Auffassung des Lehrplans, die Organisation des Bildungsinhaltes und die didaktische Technik im einzelnen hinter Herbart zurück.

22. Herbarts Pädagogik fand anfangs wenig Beachtung unter den deutschen Schulmännern; die Pestalozzische Pädagogik hatte sie alle, die

kirchlichen wie die nichtkirchlichen, in ihre Kreise gezogen und ihnen mehr eine Richtung aufs Praktische gegeben, was der auf streng philosophischer Grundlage ruhenden Pädagogik Herbarts nicht günstig war. Erst drei Jahrzehnte nach Herbarts Tod erstand Herbarts Pädagogik zu neuem Leben und fand eifrige Vertreter unter Philosophen und Pädagogen. Dr. Volkmar Stoy (1815—1885) hatte in Leipzig in den dreißiger Jahren bei Hartenstein und Drobisch, und in Göttingen bei Herbart selbst die Herbartsche Philosophie und Pädagogik studiert und besonders durch den persönlichen Verkehr mit Herbart sich innig mit denselben vertraut gemacht. Um sich mit der Praxis des Schullebens bekannt zu machen, trat Stoy 1839 als Lehrer in die Benderſche Erziehungsanstalt in Weinheim a. d. Bergstraße ein, welche für eines der besten Privatinstitute s. Z. galt; lehrend und lernend vollbrachte er hier drei und ein halbes Jahr und schrieb hier auch eine Abhandlung über „Deutschen Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren". Hier lernte er auch den bekannten Verfasser der Heimatskunde, Finger, kennen, der auch als Lehrer an dem Institute wirkte; dadurch wurde Stoy gründlich mit diesem wichtigen Lehrgegenstand bekannt. Er suchte schon hier seine pädagogischen Ideale zu verwirklichen und eine Schulgemeinschaft herzustellen, in welcher das freie Spiel individueller Kräfte sich dem Wohl des Ganzen unterordnet; für diesen Zweck fanden auch Arbeitsunterricht, Schulreisen u. a. einen Platz in seiner Pädagogik. Um aber zur Ausgestaltung seiner pädagogischen Ideale völlige Freiheit zu erhalten, übernahm er 1844 in Jena eine Knabenerziehungsanstalt, die er vollständig nach seinen pädagogischen Anschauungen umgestaltete; sie hatte den Zweck, Knaben aus den gebildeten Ständen vom 8.—15. oder 16. Lebensjahr eine allgemeine Bildung zu geben. Daneben hielt Stoy an der Universität Vorlesungen über philosophische Pädagogik, Enzyklopädie der Pädagogik und Psychologie und gründete ein pädagogisches Seminar mit vollständiger Übungsschule. Wenn nun auch Stoy in Theorie und Praxis sich eng an Herbart anschloß, so war er doch kein geistloser Nachbeter Herbarts, sondern ein geistvoller Jünger desselben, welcher die Gedanken des Meisters selbständig in sich verarbeitete, prüfte, sichtete und umgestaltete. und so eine besondere Richtung in der Herbartschen Pädagogik ausbildete. Um sich vor jeder Einseitigkeit zu schützen, studierte er auch die Schriften anderer Philosophen und Pädagogen der alten und neuen Zeit; namentlich waren es die Schriften von Pestalozzi, Schleiermacher, Beneke und Waitz, die er näher kennen lernte. Das Hauptwerk, in welchem Stoy seine pädagogischen Erkenntnisse und Erfahrungen niederlegte, die „Enzyklopädie der Pädagogik" (1861), zeigt, wie er das ganze Gebiet der Pädagogik völlig selbständig beherrscht und bearbeitet hat; sie umfaßt als Teile der Pädagogik die philosophische, praktische und historische. Mehrere kleinere pädagogische Schriften (Pädagogische Bekenntnisse I—X 1844—1885, Hauspädagogik 1855, Haus- und Schulpolizei 1856 usw.) gingen dem Hauptwerke voraus, andere (Philosophische Propädeutik 1869

und 1870 usw.) folgten ihm nach; auch leitete er von 1869 bis 1882 die „Allgemeine (Darmstädter) Schulzeitung". Was er in diesen Schriften niederlegte, das war das Ergebnis reifen Nachdenkens und reicher Erfahrung, die er namentlich in seiner Erziehungsanstalt und den städtischen Schulen sammelte, in welchen er seine Gedanken erprobte und zu verwirklichen suchte.

Die philosophische Pädagogik besteht aus einem geschlossenen Ganzen wohl bearbeiteter Begriffe, und gibt dem Erzieher ein Bewußtsein von dem Tun und den Bedingungen, an welche er gebunden ist; sie untersucht zunächst das Erziehungsbedürfnis (Motive zur Erziehung) und dann den Umfang für die erziehliche Wirksamkeit. „Die Motive zur Erziehung liegen teils in natürlichen, individuellen wie gesellschaftlichen Bedürfnissen, teils in Antrieben des sittlichen und religiösen Gewissens"; sofern die Motive in Antrieben des sittlichen und religiösen Gewissens liegen, entnimmt die philosophische Pädagogik Lehensätze der Ethik und Religion; sofern die Fragen nach der Wirksamkeit der Erziehung und ihren Grenzen sich auf dem Wege der Erfahrung nicht beantworten lassen, bedarf sie Lehensätze der Psychologie und Metaphysik. Die philosophische Pädagogik spaltet sich daher in die Lehre vom Ziel (Zweck) der Erziehung (pädagogische Teleologie), welche besonders in der Ethik, und in die Lehre von den Mitteln der Erziehung (pädagogische Methodologie), welche besonders in der Psychologie eine Stütze findet.

Das ethische Ideal, das Erziehungsziel, „ist allein von der Art, daß seine dereinstige unbedingte Anerkennung von seiten des mündig gewordenen Zöglings mit Notwendigkeit vorausgesetzt werden kann. Der Zweck der Erziehung darf also nicht außerhalb des Zöglings liegen; sobald das Kind als Mittel zu einem außer ihm liegenden Zweck behandelt wird, liege dieser nun in den Interessen der Kaste und des Standes, der Gemeinde, der Kirche, des Staates oder dem gemeinen Vorteil und Broterwerb der Familie, sobald ist streng genommen von Erziehung nicht mehr die Rede. Die Frage nach dem Ziel und Zweck der Erziehung weist also auf den Zögling selbst zurück; sie soll den Zweck verfolgen, welchen der Zögling, wenn er mündig wäre, selbst verfolgen würde". Nicht die spezielle Berufsbildung, sondern nur die allgemeine Befähigung zu freiem Interesse, selbständigem Wählen, Entschließen und Handeln samt den Bedingungen desselben sollen gegeben werden; dabei darf selbstverständlich auch die leibliche Erziehung nicht vernachlässigt werden.

Die geistigen Zustände, welche der Erziehungszweck fordert, „lassen sich entweder durch unmittelbare oder durch mittelbare Einwirkung auf den Zögling hervorbringen, also entweder durch Führung (Hodegetik) oder durch Unterricht (Didaktik); die leibliche Erziehung wird in der pädagogischen Diätetik behandelt. Die leibliche Erziehung stellt Grundsätze auf für die Pflege und die Ausbildung des leiblichen Organismus. Alle Maßregeln der Pflege fallen unter die beiden Begriffe der Unterstützung und Behütung. Die Ausbildung schafft die Hindernisse der Ent-

wicklung hinweg und Bedingungen für die Förderung derselben herbei; „eine harmonische Totalbildung des Leibes ist Ziel der Gymnastik". Die allgemeinen Bestimmungen der Diätetik müssen bei der Anwendung mit Rücksicht auf Alter, Geschlecht und Individualität begrenzt werden.

„Der Unterricht, dessen Aufgabe durch seine Stellung als mittelbare Erziehung hinlänglich bestimmt ist, hat in dem Gedankenkreise des Zöglings das Objekt seiner Tätigkeit; Bildung, ethische und religiöse wie theoretische, ist sein Grundbegriff. Da nun der Charakter einer jeden geistigen Mitteilung ebensowohl durch den Inhalt des Mitgeteilten wie durch die Art der dabei vorkommenden geistigen Bewegungen bestimmt wird, so hat die Didaktik zu handeln, 1. von der Materie, 2. von der Form des Unterrichts."

Der Maßstab für die Auswahl des Lehrstoffs liegt in dem Begriffe der Erziehung; „nur was zur theoretischen, ethischen und religiösen Bildung einen Beitrag gibt, darf Gegenstand des Unterrichts werden". Es handelt sich um ethische und religiöse Erkenntnis und um ethische und religiöse Teilnahme; in erster Linie stehen diejenigen Wissenschaften, welche der ethischen, religiösen und theoretischen Lebensanschauung Stoff liefern, in zweiter die Wissenschaften von den Formen und Zeichen.

„Da das Ziel des Unterrichts, Bildung, nur unter der Bedingung erreicht werden kann, daß die mitgeteilten Gedanken in gehöriger Wechselwirkung zueinander stehen, so liegt die Hauptaufgabe bei der Anordnung des Lehrstoffs darin, daß erstens die Lehrstoffe füreinander bestimmt, dann aber auch aufeinander bezogen und verknüpft werden. Die drei Hauptstadien, auf deren Vorhandensein der Unterricht hinarbeitet, die theoretische, ethische, religiöse Vertiefung, haben gleichen Anspruch auf Berücksichtigung bei der Anlage des Unterrichtsgebäudes, wenn sich nachweisen läßt, daß keiner von ihnen es verträgt, eine Zeitlang nicht beachtet und aus dem Bewußtsein verdrängt zu werden. Da nur durch Verbindung mit dem vorhandenen Gedankenvorrate ein Neues verstanden, aufgenommen und verarbeitet werden kann, und da demnach jeder Unterricht, welcher nicht in allen Teilen auf vorhandene Gedanken rechnet, ‚auf einem Instrument spielt, dem die Saiten fehlen', so ergibt sich von selbst der allgemeine Satz, daß jede Unterrichtsstufe durch die vorhergehende vorbereitet, der jedesmalige Unterricht also für die nächste Stufe ein propädeutischer sein solle". Es erhebt sich ferner „die gebieterische Forderung, alles, was nur irgend die Aufnahme oder die Wiedererweckung, kurz die Regsamkeit und Verdichtung der Vorstellungsreihen hindern könnte, um jeden Preis entfernt zu halten, woraus dann konsequent die Aufgabe hervorgeht, es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde. Das zu erörtern ist Aufgabe der didaktischen Lehre von der Konzentration. Der Unterricht kann kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden,

in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend andern Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen".

„Abstraktes und Konkretes, Aufnehmen und Wiedergeben, Eingehen und Durchlaufen — in allen diesen und verwandten Begriffen, welche in der Lehrpraxis den bekannten Namen der Lehre und Übung usw. zugrunde liegen, sind Probleme der didaktischen Statik enthalten." Die Aneignung des Unterrichtsstoffes bedarf aber der Mitwirkung des Zöglings. „Es gibt nur zwei Arten der Aneignung, einander streng entgegengesetzt, eine durch repressiven, eine durch progressiven Gang der Betrachtung; demnach gibt es nur zwei einfache Unterrichtsmethoden, die analytische und synthetische; eine dritte ist nur möglich durch organische Verbindung der beiden, das ist die genetische Methode. Methode kann nur heißen der Gang des Unterrichts, und Verschiedenheit der Methode kann nur in der Verschiedenheit der Richtungen der geistigen Tätigkeit gegeben sein. Nun kann aber die Betrachtung entweder von einem Element zu dem nächsten forschreiten ohne weiteres und so zu dem Vielen und dem Ganzen gelangen, oder sie kann das Einfache, welches dann im Verein mit Mehreren das Ganze bilden soll, erst suchen, durch Zerlegung des absolut oder relativ nicht einfachen Gegenstandes in seine Bestandteile oder Merkmale dasselbe herbeizuschaffen. Dieses letztere regressive Verfahren kann nur Analyse heißen, jenes erste dagegen Synthese." Die induktive Methode ist recht eigentlich analytisch; das Wesen der genetischen Methode beruht darauf, „daß der synthetische Gang des Unterrichts durch die in der Natur des Lehrobjekts liegenden Momente bestimmt, die Gewinnung des Allgemeinen aber auf den einzelnen Punkten des Weges der analytischen Vertiefung verdankt wird". Die Methode ist also die allgemeine Gesetzgebung für die einzelnen Lehrgegenstände, die nach der Natur derselben im einzelnen sich besonders gestaltet; „das Bedürfnis nach einer solchen Gesetzgebung wohnt begreiflicherweise nur in einer Didaktik, welche den Unterricht als mittelbare Erziehung, und Interesse als denjenigen Zustand, aus welchem das Wollen hervorwächst, für ihren Grundbegriff anerkennt". Sie muß darauf rechnen, daß, wie Herbart sagt, „die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, aufs genaueste untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal angeregte Interesse nach allen Seiten hin fortwirken zu lassen"; darin aber liegt die sittliche Bedeutung des Lernens, „denn der Schüler ist selbsttätig, indem er lernt, und dazu hat er unmittelbar die allerhöchste Lust".

Es ist Sache der didaktischen Technik des Lehrers, die verschiedenen Formen der Methode am rechten Platze anzuwenden; sie bezieht sich bald auf die Darbietung, bald auf die Befestigung und bezweckt Empfänglichkeit und Interesse des Schülers. „Nicht eine eigene Methode, aber eine eigene, ihr gleichsam wohl kleidende Technik soll jeder haben; er soll sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt sie nicht."

Die allgemeine Didaktik erleidet Modifikationen nach dem Lehrobjekt, dem Alter und dem Geschlecht in der besonderen Didaktik. „Wenn auch der Nahrungsgehalt der einzelnen Wissenschaften vorgelegt ist, wenn auch nach dem klassischen Spruche ‚Das Beste für die Jugend eben gut genug ist', nimmermehr kann doch von dem ganzen Reichtum einer Wissenschaft die Rede sein, wo es sich um die geistige Ernährung Unmündiger handelt. Geschichte, Geographie, Sprache, Naturbeschreibung, Mathematik — sie werden auf Grund natürlicher Maßbestimmungen zu *Schulwissenschaften*." Aber nun gilt es, die in der allgemeinen Didaktik gewonnenen Maßstäbe für die Anordnung und Bearbeitung ins Innere der einzelnen Schulwissenschaften hineinzutragen; diese Fragen müssen erledigt sein, ehe noch an eine *spezielle Methode* gedacht werden kann. In dieser gilt es, „aus verschiedenem Material so viele Gebäude aufzuführen, als Schulwissenschaften in den Lehrplan aufgenommen worden sind, mit Hilfe bald der Analysis, bald der Synthesis, bald der Genesis, und das alles immer und überall so, daß die Mitarbeit des Schülers am Bau als ein Unentbehrliches vorausgesetzt, die individuelle freie Bewegung des Lehrers innerhalb der einzelnen Räume, heißen sie nun Stufen oder Lektionen, möglich gemacht ist. Es gilt ferner — abgesehen von der, der Individualität allein zu überlassenden, subjektiven Technik — die den einzelnen Lehrobjekten günstigste, also objektive Technik, bestehen diese in Illustrationen oder Übungen oder Schematisierungen, an den geeigneten Punkten des Weges anzugeben und abzuhandeln". Weiterhin ist in der speziellen Methode die Aufgabe zu lösen: „Welche Materie, welche Form, welche Technik des Unterrichts ist den verschiedenen Altersstufen angemessen?"

Die Erziehung soll neben der Einsicht durch den Unterricht auch das Wollen erzeugen; dieses soll die Aufgabe der *Führung* sein. Sie hat die Aufgabe, „gleichmäßig auf der einen Seite für die überhaupt möglichen Hauptrichtungen des kindlichen Willens, auf der andern für die bei der Selbstbestimmung wesentlichen Stufen und Formen des Wollens gesunde Entwicklung und ideale Gestaltung zu besorgen". Die Führung nimmt einen verschiedenen Gang an, je nachdem es sich darum handelt, die als Ergebnis der leiblichen und geistigen Entwicklung sich erzeugenden Elemente des Wollens zu behüten und zu unterstützen, oder neue, für die Gestaltung des Charakters erforderliche Gemütszustände anzulegen und zu pflegen. Alles, was die Führung unterstützt, faßt man als *pädagogische Polizei* zusammen; „wie bei der Methode des Unterrichts die Technik als nicht selbständig, sondern nur begleitend anerkannt und abgeschieden werden mußte, so hier (bei der Führung) das ganze System von Maßregeln, welche nicht der Charakterbildung selbst, sondern nur der erziehlichen Arbeit dienen, von ihr als Schutzmittel und Hülfen aufgerufen werden. Das Wort *Disziplin* vereinigt eine Menge ganz verschiedenartiger Maßregeln, bezeichnet eigentlich die Verbindung von Polizei und Führung; der von Herbart vorgeschlagene Name der *Re-*

gierung ist im Sprachgebrauch nun einmal nicht heimisch geworden. Polizei kann recht eigentlich als Ersatz bezeichnet werden an allen Orten und für alle Fälle, wo die eigentliche Führung noch nicht oder nicht sofort eintreten kann; in dem Grade als der Charakter edle Züge in sich aufgenommen hat, bemächtigt sich der erzogene Mensch auch sofort der Formen, welche um höherer Zwecke willen beobachtet sein wollen. Ihre Hauptaufgabe ist ganz im allgemeinen, störende und unzeitige Begehrungen und Tätigkeiten nicht aufkommen zu lassen; das kann sie erreichen durch den direkten Gegendruck des Gebots, der Aufsicht, der Drohung, der Strafe, besser aber jedenfalls durch indirekten Druck. Im Interesse ist der Quell von Tätigkeiten gegeben, welche so sehr das Gemüt einnehmen, daß an ein Hervorbrechen unwillkommenen Tuns gar nicht zu denken ist".

„Das Bedürfnis, welchem die historische Pädagogik dienen soll, verlangt vor allem Kenntnis des gegenwärtigen Momentes, an welchen der zukünftige soll angeknüpft werden; da indessen die Gegenwart nur kann verstanden werden als Resultat der Vergangenheit, so wendet sich das Interesse weiter rückwärts zu vergangenen Jahren und Jahrhunderten." Die Erziehungsgeschichte ist nur ein Teil der Gesamtgeschichte; daher muß sie auch im Zusammenhang mit dieser betrachtet werden. Dabei muß man noch unterscheiden die Geschichte der pädagogischen Meinung (Theorie, Erziehungswissenschaft) von der Geschichte der pädagogischen Praxis (Erziehungs- und Bildungswesens). „Pädagogische Meinung und Praxis haben gemeinsame Beziehungen zu Religion und Wissenschaft, und beide werden demnach von den auf diesen Gebieten vorhandenen Zuständen berührt werden; dagegen werden Veränderungen in dem philosophischen Bewußtsein einer Zeit mehr die pädagogische Meinung, Bewegungen auf dem politischen und sozialen Gebiet mehr die pädagogische Praxis bestimmen." Dem Verlangen nach Einheit „entspricht nicht die Darstellung der Chronik, noch die des Memoirs, noch die des Pragmatismus, sondern einzig und allein die genetische Geschichtschreibung"; denn „hier kann es sich nur handeln um ein Verstehen des Werdenden und Gewordenen".

Die praktische Pädagogik handelt von der ungeteilten Erziehung in der Familie und den Alumnaten und von der geteilten Erziehung in der Schule. Die Familie erscheint für die Erziehung überall als das Verhältnis, welches sie zu ihrer Realisierung unbedingt fordern muß; ihre gesegnete Wirksamkeit beruht darauf, daß für alle Erziehungstätigkeiten in ihr ein gemeinsamer Mittelpunkt vorhanden ist, von welchem alle Hauptwirkungen ausstrahlen und die Individualität des Kindes am besten Beachtung finden kann. „Das Bedürfnis einer völligen Teilung der Erziehungsarbeit führt auf den Begriff der Schule als einer Anstalt, welcher vorzugsweise der Anbau des kindlichen Gedankenkreises übergeben wird. Sobald die Menschen aus der Abgeschiedenheit heraustreten und an den Früchten der Kultur teilnehmen, verändert und erweitert sich das Erziehungsideal und reicht mit seinen Anforderungen

über die Kräfte der Familie hinaus; daß die Schule, durch die Kultur geschaffen, zunächst nur das Unterrichtsbedürfnis befriedigen soll, darüber kann kein Zweifel sein. Die Scholastik als die Wissenschaft von der Schule hat zu handeln: 1. von dem Schulregimente und 2. von dem Schuldienste. Das Schulregiment hat die Organisation, Dotation und Inspektion des Schulwesens zu besorgen. Schulorganisation setzt Vorhandensein einer öffentlichen Meinung voraus; ohne Mitwirkung der öffentlichen Meinung kann es nicht mit Erfolg organisieren. Nicht die vollständige, aber ein bestimmter Grad von Bildung und Empfänglichkeit für Bildung ist als Bundesgenosse des Schulregiments unentbehrlich." Das Schulregiment hat ferner die Aufgabe, die Bedürfnisse der Schule zu erforschen und durch zweckmäßige Veranstaltungen zu befriedigen; es hat für Räume, Werkzeuge und Personen zu sorgen; und endlich muß es durch die Schulinspektion dafür sorgen, daß das alles, was es anordnet, auch in der richtigen Weise ausgeführt wird. „Da nun das Schulregiment nach den verschiedenen Seiten seiner Wirksamkeit einer Mehrheit von Organen bedarf, und die Tätigkeit dieser Organe teils unter sich, teils mit den übrigen Lebenskräften in mannigfache Berührung kommt, so ist eine Schulverfassung ein unabweisbares Bedürfnis. Das Prinzip für den Aufbau dieser Verfassung kann nur in dem Gedanken liegen, daß die Schule — deren völlige Unabhängigkeit ein Ungedanke sein würde — bei allen ihren vielfachen Beziehungen zu Staat und Kirche doch weder von dem Staate, noch von der Kirche, sondern nur von Familie und Gemeinde abhängig sein solle." Denn weil das Schulregiment an die öffentliche Meinung gebunden ist, so findet es die rechte Einsicht in die Schulbedürfnisse, die gehörige Bereitwilligkeit für seine Einrichtungen, feste Stützen für Erhaltung des Eingeführten nur dann, „wenn den natürlichen Interessen, welche als solche die tiefsten Wurzeln haben, Veranlassung zum Hervortreten und hinlänglich freier Spielraum gegeben wurde". Diese natürlichen Interessen liegen in der Familie; Unterricht ist ein Teil der Erziehung, und der Zweck der Erziehung muß in dem Zögling gesucht werden. Daher entspricht die Schulverfassung nur dann ihrer großen Aufgabe, „wenn sie auf dem Grundsatze auferbaut ist, daß die Familien als die natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung diejenigen Kräfte seien, aus deren geordnetem Zusammenwirken das Schulregiment hervorgehen müsse. Wenn das Staatsregiment, also die Gewalt, welcher der Schutz der gesellschaftlichen Zustände anvertraut ist, über die Schule zu verfügen hat, was kann es anders wollen, als daß auch diese Anstalt der Sicherheit des Ganzen möglichst dienen möge"? Nicht der einzelnen Familie, sondern der Gemeinde sollen „einige in bestimmte Grenzen eingeschlossene Rechte, dann aber der aus vielen Gemeinden gebildeten und durch Vertreter in einer Schulsynode repräsentierten Schulprovinz die eigentlichen großen Aufgaben des Schulregiments" zugestanden werden. Die Lehre vom Schuldienst hat es mit dem Schulunterricht, der Schulordnung und dem Schulverkehr

(Verkehr zwischen Schule und Haus) zu tun. „Ein Direktor kann als primus inter pares nur im freundschaftlich geselligen Verkehr, niemals im Ernste des Lebens gelten."

Stoy steht in seiner Pädagogik auf dem Boden der Philosophie und Pädagogik Herbarts; aber er ist kein bloßer Nachbeter desselben, sondern ein selbständiger Jünger. Wie sehr für ihn eine systematische Darstellung der Pädagogik als Unterbau für die Erziehungspraxis ein Bedürfnis war, so blieb er doch vom engherzigen Dogmatismus und der systematischen Schablonisierung frei und hat die Lücken und Schwächen der Herbartschen Philosophie und Pädagogik nicht verleugnet; er war ein erklärter Gegner alles Schablonenmäßigen und aller einseitigen Übertreibungen in der pädagogischen Theorie und Praxis. Während Herbart z. B. das nächste Ziel des erziehenden Unterrichts im gleichschwebenden vielseitigen Interesse erblickt, sieht es Stoy in der Bearbeitung des Gedankenkreises, deren Resultat die Bildung ist; erst wo er in seiner Pädagogik von Methode und Technik redet, da erwähnt er auch das Interesse als Vorstufe des Wollens. Hat auch Stoy das Interesse etwas zu nebensächlich behandelt, so hat er ihm doch die rechte Stelle angewiesen; es ist ihm immer Mittel zum Zweck, zur Bildung und zum Wollen, nicht Zweck an sich, wodurch er die Einseitigkeiten vermeidet, die wir hier bei Herbart finden. Bezüglich der Frage der Konzentration stimmt Stoy mit Herbart im ganzen überein; er wendet sich aber gegen die übertriebenen und einseitigen Konzentrationsversuche seiner Zeit, besonders gegen den Märchenkultus.

23. Strümpell (1812—1899) wurde durch Professor Griepenkerl, einen begeisterten Schüler Herbarts und früheren Lehrer bei Pestalozzi und Fellenberg, in die Philosophie und Pädagogik eingeführt; dann wurde er Schüler von Herbart und dem Herbartianer Drobisch. Seine schriftstellerische Tätigkeit bewegte sich anfangs auf dem Gebiete der Herbartschen Philosophie, erläuternd und kritisierend; später bearbeitete er einzelne Gebiete der Philosophie selbständig, ohne jedoch den Zusammenhang mit Herbart zu verleugnen (Vorschule der Ethik; Grundriß der Logik; Grundriß der Psychologie). Nachdem Strümpell fast zehn Jahre lang Hauslehrer gewesen war, nahmen besonders pädagogische Fragen sein Interesse in Anspruch; noch mehr war dies der Fall, als er an der Universität Dorpat neben Philosophie und Psychologie auch Pädagogik zu lehren und das Schulwesen der baltischen Provinzen zu organisieren hatte. Seine pädagogische Tätigkeit setzte er seit 1871 an der Universität Leipzig fort; durch seine Vorlesungen und sein Praktikum hat er hier besonders für die philosophische und pädagogische Ausbildung der Lehrer gewirkt. Besondere Aufmerksamkeit wandte Strümpell der pädagogischen Psychologie zu; auch hier verleugnet er nicht den Zusammenhang mit Herbart. In der „Verschiedenheit der Kindesnatur" (1844) hebt er die Eigentümlichkeiten der Kinder hervor, welche teils in normaler, teils in anormaler Hinsicht auffällig sind und daher die Aufmerksamkeit der Er-

zieher und Lehrer besonders in Anspruch nehmen; in der „Psychologischen Pädagogik" (1880) geht er im Anschluß an Herbart eigene Wege und suchte dessen Lehre konsequent weiterzubilden. Besondere Verdienste erwarb er sich auf dem Gebiete der pädagogischen Pathologie; hier hat er in: „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder" (1890) die Grundzüge zu einem neuen Zweig der Pädagogik dargestellt.

Die Lehre vom Zögling sah Strümpell als einen sehr wichtigen Teil der Pädagogik an und wandte daher ihr seine besondere Aufmerksamkeit zu; „die Pädagogik kann nur dann eine Wissenschaft werden, wenn es ihr gelingt, ihr Objekt, das Kind, sicher zu kennzeichnen". Die Prüfung der Erziehungszwecke und ihrer faktischen Erreichbarkeit muß durch eine Erforschung der Entwicklung der Kindesnatur ermöglicht werden: sie hat es mit den ersten Ansätzen einer auf die pädagogischen Ideale hingerichteten Entwicklung des Kindes, mit der zeitlichen Entstehung der Bildungsinhalte und Bildungsformen, sowie mit der Gesetzmäßigkeit und den inneren Bedingungen ihres Werdens zu tun. „Die Verteilung der sogenannten Seelenkräfte in den Kindern ist so außerordentlich ungleich, daß von der Möglichkeit einer harmonischen Ausbildung tatsächlich gar nicht die Rede sein kann; auch bleibt der Satz selbst deshalb problematisch, weil es vielleicht pädagogisch nachweisbar ist, daß es der Entwicklung des menschlichen Geistes mehr entsprechen würde, wenn vorzugsweise die in jedem Kinde von der Natur begründete Entwicklungsform begünstigt und hervorragend ausgebildet wird, als wenn man dies nicht tut, sondern gegen die Natur strebend alle vorher auf dem Wege der Abstraktion zusammengestellten möglichen Seiten der geistigen Entwicklung auch im einzelnen wirklichen Kinde entdecken und sie sämtlich ausbilden will." Um daher den Erziehungszweck und das Erziehungsziel richtig erfassen zu können, muß der Pädagoge nach naturwissenschaftlicher Methode die für das Erziehen und Unterrichten erforderlichen Vorgänge und Bedingungen in den Kindern feststellen und von dieser Grundlage aus den wissenschaftlichen Aus- und Aufbau des methodischen Teils der Pädagogik betreiben: eine eingehende, das Kind ergreifende und verstehende Methodik kann nur durch ein tieferes, teilweise experimentelles Studium der bildenden Wirkungen aller Mittel und Verfahrungsweisen unter spezieller Benutzung einer eigenen pädagogischen Psychologie geschaffen werden. Unter der „psychologischen Pädagogik" versteht Strümpell „die Wissenschaft von der geistigen Entwicklung des Kindes bezogen auf die Zwecke, welche die Erziehung des Kindes durch den Erwachsenen im Anschluß an die Individualität desselben zu erreichen strebt". Sie kann aber nur die Erreichbarkeit der Bildungszwecke nach ihren Bedingungen nachweisen; von der Praxis des Erziehens und Unterrichtens, wie dieselbe in bestimmten Lebensverhältnissen mit ganz bestimmten Kindern ausgeübt wird, bleibt sie noch weit entfernt.

Die Frage nach der Bildsamkeit des Kindes der Art und dem Grade nach macht Strümpell infolge seiner psychologischen Anschauungen zu

Fundamentalfrage der Pädagogik; es muß untersucht werden, worin die Bildungsvorgänge bestehen. und nach welchen Gesetzen die Entwicklung des menschlichen Geistes im jugendlichen Alter verläuft. Den Schwerpunkt in diesen Untersuchungen bildet bei Strümpell die Lehre von der psychischen Kausalität; das wichtigste Ergebnis derselben ist die zum erstenmal vollzogene Abgrenzung und Darstellung der aus dem Gefühlsbewußtsein entspringenden freiwirkenden Kausalitäten, d. h. der nicht mechanisch, nicht mit Naturnotwendigkeit wirkenden Inhalte des menschlichen Bewußtseins. Schon im Altertum hat man vereinzelt nach den Ursachen und Zusammenhängen, nach der ursächlichen Begründung der geistigen Wirksamkeit geforscht; allein erst in der neueren Zeit ist es gelungen, das Seelenleben als eine vollkommen geschlossene Kette von Ursachen und Wirkungen zu erklären. Descartes vertrat eine unbedingte Freiheit des seelischen Geschehens; nach ihm ist alles, was aus der Seele stammt, selbständige Tätigkeit und alles, was in sie hineingelangt, leidender Zustand. Die Ansicht von solcher extremen Freiheit schwindet mit der Zunahme der Aufklärung; bei Rousseau finden wir eine Vereinigung von mechanischer, gesetzmäßig eintretender und freier Seelentätigkeit, deren Begründung jedoch fehlt. Diese gibt erst Leibniz; bei ihm finden wir eine psychische Kausalität ursprünglichsten und schöpferischsten Charakters. Die Weiterbildung, resp. Emporbildung des seelischen Lebens besteht hiernach in keiner bloßen Umgestaltung ursprünglicher Inhalte, sondern auf jeder höheren geistigen Stufe tritt vermittels des Denkens qualitativ neuer Inhalt, neue Kraft zu den alten Inhalten und Kräften hinzu, wozu die Erfahrung die Veranlassung gibt. Bei Kant tritt aber erst das kausale Prinzip der Erklärung des Seelenlebens in der Form auf, daß ein in sich zusammenhängender, kausal verknüpfter Aufbau des Seelenlebens in der Form stattfindet, daß jede folgende Seelentätigkeit und -wirkung ursächlich aus schon vorhandenen Prämissen resultiere; diese Entwicklung wird verursacht durch Anreize von außen und durch die Bearbeitung der dadurch hervorgerufenen Vorstellungen nach den ihnen innewohnenden Formen und Kräften. In seinen späteren Schriften hat Kant den vollständigen Zusammenhang zwischen den einfachsten und den mehr oder weniger zusammengesetzten psychischen Gebilden angenommen; er findet dabei in den Gefühlen und nicht in den Vorstellungen die treibenden Motive für unser Wollen und Handeln. Indessen ist von ihm die Frage, wie Vorstellung und Gefühl zusammenhängen und in welchem Verhältnis sie zum Willen stehen, noch nicht in befriedigender Weise gelöst worden. Herbarts Auffassung der psychischen Kausalität hält nach Strümpells Ansicht die Probe nicht aus; denn die Notwendigkeit der Annahme von Störungen unter den Realen liegt nicht vor. Zwei Momente sind es, welche Benekes Psychologie als eine pragmatische charakterisieren; sie haben auf Strümpell einen gewissen Einfluß ausgeübt. Die Seele ist bei Beneke eine Vielheit einzelner Kräfte; diese, die Urvermögen, sind die Kausalitäten der Seele. In den Spuren liegt das Moment der Weiter-

bildung des seelischen Inhaltes; mit dem Deutlicherwerden der Vorstellungen werden auch allmählich psychische Gesetze wirksam. Indessen sind auch bei Beneke die einzelnen psychischen Erscheinungen noch nicht genügend unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung, des Auseinanderhervorwachsens dargestellt; auch bei ihm finden sich nur die Anfänge der pragmatischen Auffassung des Psychischen. Kant, Herbart und Beneke haben einen bestimmten Einfluß auf Strümpell ausgeübt; später steht er auch noch unter dem Einflusse des Philosophen Lotze. Dieser letztere weist namentlich auch dem Gefühl eine bedeutsame Stellung unter den Seelenkräften zu; „das Gefühl ist das Licht, in welchem die objektive Vortrefflichkeit der Dinge für uns erst wirklich zu leuchten beginnt".

Nach Strümpell beruht die Entwicklung des geistigen Lebens darauf, daß mit zunehmendem Alter aus den schon gewonnenen geistigen Bewußtseinsinhalten und der zugehörigen Regsamkeit unter gewissen Bedingungen immer noch höhere, vollkommenere Gebilde und Wirkungsweisen derselben entstehen können; es ist dies eine Folge der aus dem Gefühl entspringenden inneren Aktivität, die zur Weiterbildung der Bewußtseinsinhalte treibt und so als die psychische Kausalität angesehen werden muß. Im Bereich des ausschließlichen Mechanismus finden alle Vorgänge ohne unser Wissen und Wollen mit unbedingter Notwendigkeit statt; im Bereiche des höheren Bewußtseins dagegen ist dies nicht der Fall. Das Gebiet des Mechanischen, aus dem der Geist den Stoff zum Aufbau der höheren Bewußtseinsformen entnimmt, gliedert sich in einen physiologischen oder Nervenmechanismus und einen psychischen Mechanismus; wie die Nervenprozesse einerseits Wirkungen der von der Außenwelt auf sie ausgeübten Reize sind, so sind sie anderseits Ursache von bewußten psychischen Erscheinungen, von Empfindungen, Gefühlen oder Bewegungen. Mit den letzteren ist eine neue Energieform entstanden; sie ist wohl aus der physiologischen hervorgegangen, aber nicht identisch mit ihr. Als erster und elementarster Akt ist die Empfindung anzusehen; sie ist das letzte Glied des Naturmechanismus. In dem letzteren lassen sich vier Gesetze unterscheiden: das Gesetz der Beharrung, der Kontinuität, der Ausschließung und der Reihenbildung; sie bedingen und beherrschen die Weiterentwicklung des geistigen Lebens. Nach dem Gesetz der Beharrung gehen die einmal erworbenen Seelengebilde nicht mehr verloren, sondern bleiben Eigentum der Seele, auch wenn sie infolge des Vorherrschens anderer Seeleninhalte ins Unbewußte gedrängt werden; dadurch ist die Möglichkeit eines zusammenhängenden Fortschritts des Seelenlebens von den einfachsten bis zu den höchsten Erscheinungsformen desselben garantiert. Das Gesetz der Kontinuität oder Verbindung lehrt, daß die Einzelinhalte der Seele nach Verknüpfung und Verschmelzung drängen und so untereinander in einheitlichem Zusammenhange stehen; dadurch erhöht sich zugleich die Dauerhaftigkeit und Reproduktionsfähigkeit der seelischen Gebilde. Nach dem Gesetz der Ausschließung kann „ein psychischer Akt nicht zugleich für einen andern funktionieren, sondern er schließt jeden andern Inhalt von

sich aus"; es führt zu der Erkenntnis, daß alles seelische Geschehen sukzessiv vor sich geht. Dabei verbinden sich aber nach dem Gesetz der Reihenbildung zusammengehörige Gebilde nach ihrer lokalen, zeitlichen oder logischen Verwandtschaft; auch hierdurch wird die Dauerhaftigkeit und Reproduktionsfähigkeit seelischer Gebilde gesteigert. Dem psychischen Mechanismus ist also durch diese vier Gesetze eine bestimmte Grenze gesetzt, die nicht überschritten werden kann; das schließt jedoch nicht aus, daß der psychische Mechanismus auch noch da wirkt, wo das höhere Bewußtseinsleben (logische, ethische und ästhetische) herrscht. Solange der Mensch bloß unter der Herrschaft des psychischen Mechanismus steht, kann er nur gezogen, dressiert, aber nicht emporgebildet, erzogen werden; denn der psychische Mechanismus verläuft unbewußt nach den angeführten Gesetzen mit subjektiver Notwendigkeit. Es muß also, um den Menschen erziehungs- und bildungsfähig zu machen, eine Weiterbildung vom psychischen Mechanismus zu den höheren Bewußtseinsformen stattfinden; den Anstoß dazu gibt der in dem psychischen Mechanismus gegebene Anlaß zur Entwicklung von Gefühlswerten, die, wenn sie zu den vorhandenen mechanisch bewirkten Inhalten hinzutreten, die Ursache für die aus dem Innern der Seele sich entwickelnden Neubildungen werden. In den letzteren äußert sich des Menschen eigenste, vom Tier verschiedene Natur; sie machen ihm ein freies, über die Naturgesetze sich erhebendes Wirken möglich. Die hier wirkenden psychischen Kausalitäten sind nicht mehr gebunden an die Gesetze des psychischen Mechanismus; es sind „freiwirkende", die sich ihre eigenen Gesetze schaffen und sich die des psychischen Mechanismus unterwerfen. Diese „freiwirkenden psychischen Kausalitäten entspringen aus dem Gefühlsbewußtsein"; die Seele gerät in Verhältnisse, „durch die sie ihrer Natur nach veranlaßt wird, ihren Vorstellungsinhalt in einer höheren Bewußtseinsform zu durchleben". In dem Gefühlsbewußtsein erfährt der Mensch zuerst den Wert einzelner Vorstellungen für das Geistesleben, für sich, sein Ich; aus dem Bewußtsein des Wertes aber entspringt weiterhin als Wirkung die Begehrung, resp. Verabscheuung, aus denen weiterhin die logischen, ethischen und ästhetischen Formen der freiwirkenden Kausalität und die Selbstbestimmung hervorgehen. Hand in Hand mit der Weiterentwicklung des geistigen Lebens von der Stufe des psychischen Mechanismus zu der des höheren Bewußtseinslebens geht die Ausbildung der Sprachfähigkeit; erst durch die Sprache, die selbst ein Produkt des geistigen Lebens ist, ist das höhere Bewußtseinsleben möglich. Von dem Gefühlsbewußtsein schreitet die Entwicklung des geistigen Lebens zum Apperzeptionsbewußtsein fort; bei demselben werden gegebene Tatsachen und ihre inneren Beziehungen in objektiver Weise ohne Beziehung auf das apperzipierende Subjekt erfaßt. Von da an schreitet die Entwicklung fort zum Ichbewußtsein, welches die Beziehungen der Wahrnehmungen oder Vorstellungen auf das wahrnehmende oder vorstellende Subjekt ausdrückt; die höchste Stufe erreicht die geistige Entwicklung im Selbstbewußtsein, durch welches das Subjekt gewisse Tätigkeiten als von ihm getan an-

erkennt. Den gemeinsamen Abschluß für alle durch Wertschätzung wirksamen Kausalitäten bildet die Kausalität der Selbstbestimmung oder Willensfreiheit; sie ermöglicht es dem Menschen, sein Gesamtbewußtsein gemäß den von den übrigen Kausalitäten zum Bewußtsein gebrachten Werten zu einer sich selbst vervollkommnenden Persönlichkeit auszubilden. Erst wo die Selbstbestimmung auf der Basis der Erkenntnis logischer, ästhetischer und ethischer Wahrheit sich einstellt, da ist das Ziel aller Erziehung: Selbständige Einsicht und Handlungsfähigkeit auf dem Gebiete des Wahren, Schönen und Guten, die harmonische charaktervolle Persönlichkeit erreicht. Der psychische Mechanismus macht sich also geltend im Empfindungs- und Assoziationsbewußtsein, bei denen physiologische und psychisch-mechanische Kausalitäten wirksam sind; der Übergang zum normierten Bewußtsein und den frei wirkenden Kausalitäten drückt sich aus in allgemeinen Wohl- und Wehgefühlen. Aus ihnen geht zunächst ein Gefühlsbewußtsein hervor, aus dem sich das Apperzeptions- und Ichbewußtsein entwickelt; die ihnen entsprechenden logischen, ästhetischen und ethischen Kausalitäten äußern sich erst in Gefühlen und dann erst in Erkenntnissen. Die höchste Stufe des Bewußtseins bildet das Selbstbewußtsein; die ihm entsprechende Kausalität der Selbstbestimmung äußert sich auf logischem, ästhetischem und ethischem Gebiete. Die Emporbildung nach all den angegebenen Richtungen erfolgt nicht gleichzeitig und gleichmäßig; ihre einzelnen Teile setzen vielmehr nacheinander, in größeren oder geringeren Abständen ein, so daß unabhängig voneinander die eine Seite des Psychischen schneller, die andere langsamer, die eine intensiver, die andere spärlicher in Erscheinung tritt und somit jedes Individuum einen eigenartigen Entwicklungsgang durchläuft. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik ist es, die Bedingungen aufzusuchen, unter denen der psychische Mechanismus entsteht und in den Stand gesetzt wird, die Weiterbildung zu den höheren Bewußtseinsformen zu vollziehen; die praktische Pädagogik hat die Aufgabe, auf Grund der ihr von der wissenschaftlichen Pädagogik übermittelten Erkenntnis diese Bedingungen beim Individuum entsprechend seiner Eigenart zu schaffen.

Durch die eingehende Darstellung der Entwicklung des geistigen Lebens beim Kinde mußte Strümpell zu der Erkenntnis kommen, daß es auf geistigem Gebiete ebenso wie auf dem Gebiete des organischen Lebens allerlei sogenannte Fehler (Abnormitäten) gibt und geben muß, die auf einer abnormen Beschaffenheit der im Kinde vorhandenen Bildungsbedingungen beruhen; sie haben die Unfähigkeit des Kindes zur Weiterentwicklung oder die Möglichkeit zur rückläufigen Bewegung zur Folge. Die von ihm als Teil der Pädagogik auf Grund dieser Erkenntnis geschaffene *pädagogische Pathologie* hat die Fehler der Kinder, welche die Bildsamkeit derselben aufheben, beeinträchtigen oder irreleiten, also die pädagogisch wichtigen Abweichungen der Kinder vom *normalen* Entwicklungsgange empirisch aufzusuchen und die physiologische oder psychologische Ursache derselben zu ermitteln; sie hat aber auch die Mittel und

Wege zu zeigen, durch welche erziehend und bildend auf die mit solchen Fehlern behafteten Kinder eingewirkt werden kann. Noch im 18. Jahrhundert hielt man den Schwachsinn für ein Werk des Teufels; niemand dachte daran, schwachsinnige Kinder zu erziehen und zu unterrichten. Anregungen zu Beobachtungen der Fehler der Kindesnatur mußten allerdings die Beobachtungen „Über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern" (1787), welche von Professor Tiedemann angestellt wurden, geben; aber sie sind wenig in Deutschland bekannt geworden. Bei Pestalozzi findet sich keine besondere Berücksichtigung der abnormen Kinder; er, welcher die im Kinde liegenden Anlagen und Kräfte zu ihrer höchsten Entwicklung bringen will, geht an den Abnormitäten in der kindlichen Entwicklung fast ganz vorüber. Niemeyer dagegen schenkt in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" (1754—1828) der „Moralischen Heilkunde" besondere Aufmerksamkeit; er weist auf die Notwendigkeit der Kenntnis der Natur der moralischen Krankheiten seitens des Erziehers hin, damit er die rechten Mittel zur Heilung anwenden kann. Auch Schwarz kommt in der „Erziehungslehre" auf die Kinderfehler zu sprechen; er beschreibt sie auf den verschiedenen Stufen, führt sie auf Fehler in der Erziehung zurück und bespricht ihr Wesen und ihre Heilung, wobei er zum erstenmal in der Pädagogik den Ausdruck „Pädagogische Pathologie" gebraucht. Herbart hat in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" den „Fehlern der Zöglinge und deren Behandlung" ein besonderes Kapitel gewidmet; er bespricht den Unterschied, die Quellen und die Heilung der Fehler. Waitz und Ziller behandeln die Kinderfehler nicht besonders, wohl aber gelegentlich; sie sehen sie in erster Linie als Folgen einer mangelhaften Erziehung an. Stoy hat in seiner „Enzyklopädie" (1861) unter „Grundsätzen der Hodegetik" auch die Kinderfehler behandelt; in der „praktischen Pädagogik" werden von ihm auch die verschiedenen pädagogischen „Heilanstalten" besprochen. Beneke berührt die Fehler der Kinder in der „Erziehungs- und Unterrichtslehre"; außerdem hat er noch „Beiträge zu einer rein wissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde" (1824) geschrieben, worin die Fehler psychologisch begründet werden. Da er alle Seelenkrankheiten psychologisch auffaßt, so erfolgt auch die Heilung ausnahmslos von der psychischen Seite; es ist eine erziehliche Arbeit, die von Beneke daher auch in der Erziehungslehre berücksichtigt wird. Lotze hat in der „Medizinischen Psychologie" (1852) die gesunde und kranke Entwicklung des Seelenlebens behandelt; er bespricht die Natur und Ursachen der Kinderfehler, geht aber auf ihre pädagogische Behandlung nicht ein. Dittes hat die pädagogische Pathologie als besondere Disziplin mit eigener Disposition nicht dargestellt; er behandelt in seinen Schriften das Pathologische immer nur im Anschluß und unter dem Lichte des Normalen. Auch Palmer, Kellner und andere Kirchenpädagogen berücksichtigen die Kinderfehler; sie sehen die Quellen aller menschlichen Fehler in der Erbsünde und das Heilmittel in der göttlichen Offenbarung. Strümpell machte die pädagogische Pathologie

zum erstenmal zum Gegenstande besonderer und eingehender Studien (Pädagogische Pathologie, 1890); zunächst beschränkte er sich auf diejenigen psychischen Fehler der Kinder, welche aus somatischen Gründen nicht als Abnormitäten angesehen werden konnten, zog dann aber (1892) nach der von Dr. Koch publizierten Lehre von den psychopatischen Minderwertigkeiten auch die abnormen Zustände des geistigen Lebens in die pädagogische Pathologie herein. Dagegen scheidet er von ihr aus: 1. Alle idiotischen Zustände (Blödsinn usw.); 2. Begleiterscheinungen von körperlichen Krankheiten; 3. Hysterie und Neurasthenie; 4. Störungen und Krankheiten innerhalb der Sinnesfunktionen. „Die pädagogische Pathologie ist die Lehre von allen denjenigen Zuständen und Vorgängen, welche erfahrungsmäßig während der Entwicklung des geistigen Lebens im Kindesalter von solcher Beschaffenheit sind, daß sie der Abschätzung und Wertbestimmung, nach denen der Pädagoge sie im Hinblick auf die von ihm gedachte und erstrebte Jugendbildung auffaßt und beurteilt, sich entweder nicht als genügend oder als bedenklich oder schädlich, überhaupt als in irgendwelcher Hinsicht der Besserung bedürftige Fehler darstellen; solche Fehler nennen wir pädagogische Fehler." Sie hat zunächst „die in der Kinderwelt beobachteten und mit eigenen Namen bezeichneten pädagogischen Fehler möglichst vollständig zusammenzustellen"; aus diesem ihrem Untersuchungsmaterial hat sie diejenigen Fehler auszuscheiden, die ins Gebiet der medizinischen Pathologie gehören; sodann hat sie die pädagogischen Fehler nach ihrem Ursprunge zu ordnen und daraus Richtlinien für die Verhütung und Heilung der Fehler zu gewinnen. Strümpell hat erkannt, daß eine fehlerlose Entwicklung des Menschen unmöglich ist; die Ursache sieht er aber nicht in einer Ansteckung der leiblichen und geistigen Grundkraft durch die Erbsünde, sondern in der naturnotwendigen Störung der psychischen Entwicklung. „Unter der pädagogischen Therapie wird die Lehre von denjenigen erziehlichen Mitteln verstanden, durch deren Anwendung teils eine Verhütung, teils eine Beseitigung der in der Kinderwelt vorkommenden Fehler für möglich gehalten wird und erstrebt werden soll." Auf Grund der von der pädagogischen Pathologie angestellten Untersuchungen lassen sich vier Gruppen von Fehlern unterscheiden; in der ersten Gruppe entspringen die Fehler aus dem Übergewicht der körperlichen Einflüsse auf die psychischen Vorgänge (Schwäche des Nervensystems, Fehler und Krankheiten der Sinnesorgane usw.), in der zweiten aus Störungen (Alterationen und Defekten) im psychischen Mechanismus, in der dritten aus Mißverhältnissen zwischen dem psychischen Mechanismus und den freien Kausalitäten, sowie aus Defekten der letzteren, und in der vierten aus Mißverhältnissen zwischen den freiwirkenden Kausalitäten beim Zusammenwirken.

Strümpells Verdienste um die Weiterbildung der Pädagogik beruhen in erster Linie auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie: er suchte der Pädagogik eine von der Philosophie unabhängige Grundlage zu geben. Zu diesem Zwecke faßte er die Entwicklung des kind-

lichen Geisteslebens von der frühesten Kindheit an ins Auge und bemühte sich, den kausalen Zusammenhang der einzelnen seelischen und geistigen Erscheinungen aufzudecken; er suchte im Anschluß daran die tatsächlichen Wirkungen der Mittel und Wege der Erziehung zu ermitteln. Dies führte ihn zu der Untersuchung der bei der Entwicklung des Kindes auftretenden geistigen Abnormitäten; auf Grund derselben baute er eine rationelle pädagogische Pathologie auf. Konnte er sich auch in Einzelheiten von der Herbartschen Philosophie, resp. Psychologie nicht völlig losmachen, so hat er doch durch den Einfluß von Kant, Beneke und Lotze die Einseitigkeiten, wie sie bei Herbart vorkommen, vermieden; er hat die Ergebnisse der philosophischen, resp. physiologisch-psychologischen Forschungen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in sich gemäß seinen Grundanschauungen verarbeitet und der Pädagogik dienstbar gemacht; so bildet er den Übergang zu einer neuen Pädagogik, welche sich auf den neueren philosophischen, anthropologischen und soziologischen Forschungen aufbaut. In all seinen Schriften, besonders in der Pathologie, offenbart sich Strümpell als ein scharfer Beobachter der psychischen Tatsachen; er faßt die Psychologie überall von ihrer pädagogischen Seite aus ins Auge. Indem er von diesem Gesichtspunkte aus das kindliche Geistesleben in seiner Entwicklung betrachtet, erkennt er eine scharfe Grenze zwischen dem psychischen Mechanismus und dem höheren Bewußtseinsleben; diese Erkenntnis kennzeichnet ihn als einen Gegner des Lotzeschen Pantheismus. Allerdings gelangt auch Strümpell bei seinen Untersuchungen über die psychische Kausalität an eine Grenze, wo das Erkennen für ihn aufhört; die Beachtung des Gesetzes von der Erhaltung der Energie hätte ihn wohl noch ein Stück weitergeführt, aber eine Grenze ist auch hier gesteckt. Strümpell weist den Versuch der Assoziationspsychologie, diese Grenze zu überschreiten und psychologische Erscheinungen aus physiologischen Vorgängen zu erklären, entschieden zurück; die Annahme einer selbständigen psychischen Kausalität erscheint ihm und auch namhaften Psychologen nach ihm, wie z. B. Wundt, notwendig. Wundt unterscheidet Erscheinungsformen, die sich rein aus dem psychologischen Parallelismus erklären; diese fallen im ganzen in Strümpells physiologischen Mechanismus zusammen, aus dem die Empfindungen hervorgehen. Weder bei Strümpell noch bei Wundt kann aber von einer scharfen Scheidung der Erscheinungsformen im Seelenleben die Rede sein; alle stehen vielmehr in Verbindung und Beziehung zueinander, bei denen aber bald die physische, bald die psychische Seite, resp. Kausalität mehr hervortritt. Wie bei Strümpell wird auch bei Wundt der Apperzeptionsvorgang durch das Vorhandensein der Aufmerksamkeit charakterisiert; diese schreibt Strümpell der Wirkung einer besonderen psychischen Kausalität zu, während Wundt zur Erklärung der durch die Apperzeption hervorgerufenen Veränderung der Wahrnehmungsinhalte das Gesetz von den psychischen Resultanten zu Hilfe nimmt. Nach diesem Gesetz hat jedes psychische Gebilde Eigenschaften, die sich nicht aus der bloßen Summierung der Elemente, aus

denen das betreffende psychische Produkt besteht, erklären lassen, sondern die über die einzelnen Posten hinaus als psychische Verbindungsprodukte aufzufassen sind; dieses Plus besteht aus Vorstellungs- und Gefühlselementen. Dieses Gesetz tritt nur unter der Bedingung der Kontinuität der geistigen Vorgänge in Wirksamkeit; dasselbe gilt von dem Gesetz des geistigen Wachstums, welches auf dem Gesetz der psychischen Resultanten beruht. Im allgemeinen kann man sagen, daß sich die von Wundt aufgestellten Gesetze der psychischen Kausalität ihrem Charakter und ihrer Wirkungsweise nach den Gesetzen des psychischen Mechanismus bei Strümpell anreihen lassen; der Grund der Abweichung im einzelnen ist in der Auffassung des Gefühlslebens bei beiden Philosophen zu suchen. Strümpell betrachtet das rein gefühlsmäßige Erlebnis als Wirkung des psychischen Mechanismus; Wundt hingegen erkennt in ihm einen primitiven Zustand des Willenslebens. Die psychische Kausalität faßt Strümpell vom genetischen Gesichtspunkte ins Auge; er versucht die Reihenfolge festzustellen, in welcher dieselbe nacheinander sich zu äußern beginnt. Er stellt aber auch seine Lehre von der psychischen Entwicklung des Einzelnen in Beziehung zur geschichtlichen Entwicklung des Menschengeschlechts; diese Einreihung in den allgemeinen Entwicklungszusammenhang bedeutet eine Vertiefung der Auffassung über die Einzelentwicklung. Er findet, daß sich die Entwicklung der geistigen Kräfte der Menschheit als eines Ganzen in denselben Stufen vollzieht, die die Entwicklung des Einzelnen kennzeichnen; auch hier schreitet sie vom mechanischen zum normierten Bewußtsein und innerhalb desselben von der logischen zur ethischen und ästhetischen Erkenntnis hin, wobei keine der vorhergehenden Stufen abgetan ist, wenn die folgende eintritt, sondern auch dann noch weiter vervollkommnet und erweitert wird. Hier geht Strümpell entschieden tiefer in seiner Auffassung als Ziller, der nur die ethische Entwicklung ins Auge faßt; auch stellt er nicht wie Ziller der gesamten allgemeinen Menschheitsentwicklung die Entwicklung des Kindes in den ersten 14 Lebensjahren gegenüber. So sehr sich nun auch Strümpell bemüht, die Wirkung der psychischen Kausalität in ihren Entwicklungsformen beim Einzelmenschen und bei der Menschheit darzulegen, so ist es ihm doch nicht gelungen, aus ihr auch die „freie Selbstbestimmung" hervorgehen zu lassen; denn hier gerät er in einen Indeterminismus, dem man nicht zustimmen kann. Schon der Ausdruck „freiwirkende Kausalität" läßt auf eine Hinneigung Strümpells zum Indeterminismus schließen; aber dieser Schluß ist doch nicht begründet. Es tritt nach Strümpells Ansicht zu der psychisch-mechanischen Kausalität der Empfindungen die durchs Gefühl bedingte Kausalität, die er als freiwirkende Kausalität bezeichnet; sie führt vom mechanischen zum normierten Bewußtsein über, in welchem die logischen, ethischen und ästhetischen Kausalitäten wirksam sind, aus denen neue Gefühle hervorgehen, die nebst den andern zum Willen treiben. Wenn nun Strümpell von „freier Selbstbestimmung", soweit sie in der „Zukunft liegt", als einer „eigenen psychischen Kraft" redet, oder von Aktivität vor- und

rückwärts usw., so ist hier der kausale Zusammenhang nicht klar aufgedeckt; denn von völlig „freier" Selbstbestimmung, die völlig unabhängig von Gefühlen, Vorstellungen und Trieben ist, kann man nicht reden. Der Ausdruck „freiwirkende" Kausalität ist überhaupt nicht gut gewählt; er hat bei Strümpell in der Tat nur die Bedeutung als „bewußt normierend wirkende" Kausalität oder der „schöpferisch bewußten" Kausalität. Bei allen Mängeln, die noch Strümpells pädagogischer Psychologie anhaften, soll und darf aber nicht vergessen werden, daß er mit der Erforschung und Darlegung des allmählichen Fortschrittes im Gebiete des menschlichen Geisteslebens, in der psychischen Entwicklung des Menschen, die pädagogische Psychologie in neue Bahnen geleitet hat; sie wurde zu einer wirklichen Hilfswissenschaft der Pädagogik und ermöglichte es dieser, sich zu einer selbständigen Wissenschaft auszubauen. „Die Pädagogik", sagt er, „kann nur Wissenschaft werden, wenn es ihr gelingt, ihr Objekt, das Kind, sicher zu kennen." Diese Kenntnis muß sich vor allem auf die höheren Bewußtseinsinhalte erstrecken; denn die Vorgänge dieses Gebietes kommen bei der Erziehung und dem Unterricht in erster Linie in Betracht. Durch seine Psychologie hat Strümpell gezeigt, wie das Geistesleben in seiner Entwicklung allmählich eine bestimmte Gestalt erhält, aus welcher die charaktervolle Persönlichkeit hervorgeht, welche von der Vernunft im Wollen und Handeln beherrscht wird; er hat aber auch gezeigt, wie bei der konkreten Fassung des Unterrichtszieles eine weitgehende Spezialisierung desselben nach Maßgabe der Individualität des einzelnen Kindes oder wenigstens kleinerer Gruppen von Kindern eintreten muß. Als Abschluß der Menschenbildung betrachtet auch Strümpell die sittlich-religiöse Bildung; auch für ihn ist die sittliche Persönlichkeit das Ziel der Erziehung. Für diese Bildung der sittlichen Persönlichkeit ist aber die Entwicklung einer Welt- und Lebensanschauung, in der das Ich als Teil eines großen, von der unendlichen Vernunft zusammengehaltenen Weltsystems, in dem es seine Weiterentwicklung zu erwecken hat, erscheint, von der größten Bedeutung; darauf muß daher die Bildung hinarbeiten. Infolgedessen muß in der Aufeinanderfolge der Unterrichtsstoffe ein Fortschritt enthalten sein; der logische Gedankenkreis tritt zuerst hervor, im Anschluß daran und im Zusammenhang damit werden der ethische und ästhetische ausgebaut, bis schließlich der Grund zu einer allseitigen und einheitlichen Welt- und Lebensanschauung gelegt wird. Indem Strümpell auch den Weg zum Handeln skizziert, hat er auch hier dem Erzieher den Weg gewiesen. Besondere Verdienste hat sich Strümpell um die pädagogische Pathologie erworben; er hat ihr eine wissenschaftliche Grundlage und Gestaltung gegeben. Er hat gezeigt, daß die pädagogische Pathologie in unmittelbarem Zusammenhange mit der Psychologie und Pädagogik des normalen Kindes steht; daher muß auch die pädagogische Pathologie wie die pädagogische Psychologie das geistige Leben des Kindes unter dem Gesichtspunkte der Entwicklungsfähigkeit betrachten. Es lag nahe, daß Strümpell mit der Erforschung der normalen Seelenentwicklung auch die

Störungen und Abnormitäten ins Auge faßte; ihre Ergebnisse dienten ihm als Maßstab für die Feststellung der Fehlerhaftigkeit. Wo die Entwicklung nicht über den psychischen Mechanismus hinausgeht, wo die normierten Bewußtseinsinhalte fehlen, da hat man es mit pathologischen Erscheinungen zu tun; aber auch im Gebiet des psychischen Mechanismus treten Mängel auf, die auf Abnormitäten hinweisen (Mängel des Anschauens usw.). Bei Strümpell stehen die pathologischen Ergebnisse sämtlich im Dienste der psychologisch-genetischen und pädagogischen Idee seiner Forschungen; sie konnten von ihm in eine ganz bestimmte Stelle des allgemein psychischen Entwicklungsganges eingerückt und in enge Beziehung zu den korrespondierenden normalen Seelenzuständen gesetzt werden. Aus all diesen Darlegungen geht hervor, daß manches Neue der Pädagogik durch Strümpell gesagt und manches Alte tiefer psychologisch begründet worden ist; er hat die Pädagogik im Anschluß an Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Herbart unter Verwertung der Fortschritte in der Physiologie und Psychologie weiter ausgebaut und Richtlinien für den weiteren Ausbau gegeben. Namentlich hat er den Ausbau zweier Gebiete angeregt und gefördert, welche in der neuesten Zeit das Interesse der Pädagogen besonders in Anspruch nehmen; es sind das die Kinderpsychologie und die pädagogische Pathologie.

Strümpell war der letzte unmittelbare Schüler Herbarts und der Fortbildner seiner Philosophie, Psychologie und Pädagogik; er hat in diesen das intellektualisierende und mechanische Prinzip auf die berechtigten Grenzen beschränkt und dem Gefühlsleben die berechtigte Stellung im Geistesleben angewiesen. Von Herbart trennten Strümpell schon bei seinen ersten schriftstellerischen Arbeiten psychologische Fragen; er war überzeugt, daß die Herbartsche Psychologie, so hoch sie auch stehe, an mehreren Stellen „der Verbesserung bedürftig sei oder weiter fortgebildet werden müsse". Er sah in Kant und Fichte Vorläufer von Herbart; Herbarts Philosophie und Pädagogik waren nach seiner Ansicht der Ausbau und die Berichtigung der Philosophie und Pädagogik von Kant und Fichte, bedurfte aber wieder des Ausbaues und der Berichtigung. Diesen Ausbau und diese Berichtigung sucht Strümpell zu geben, indem er im Anschluß an Herbart eine pädagogische Psychologie und Pathologie aufbaut, in welchen auch die Ergebnisse der biologischen, physiologisch-psychologischen und psychiatrischen Forschungen verwertet sind; hat er auch hier sich noch nicht von den Fesseln der Herbartschen Philosophie und Psychologie zu befreien vermocht, so hat er doch wertvolle Anregungen zu einem Ausbau der Pädagogik nach den Forderungen der modernen Wissenschaft gegeben. Vielfach stimmen Herbart und Strümpell in ihren Anschauungen überein, und doch steht hinter ihnen eine verschiedene philosophische und psychologische Grundanschauung; vielfach kommen beide aber dennoch oft zu denselben Ergebnissen. In den Hauptpunkten der Metaphysik sind Strümpells Bedenken mehr methodischer Art; so äußert er seine Bedenken namentlich gegen das, was Herbart Störung und Selbsterhaltung

nennt, obwohl er an der Existenz von an sich unveränderlichen realen Einheiten festhält, die durch ihr verschiedenes Wirken gegen andere verschiedene Wesen die gegebene Erscheinungswelt bedingen. Größer ist dagegen Strümpells Abweichung von Herbart hinsichtlich der Auffassung der Gefühle; diese, bei Herbart nur formale Beziehungen der Vorstellungen, bedeuten bei Strümpell eine sich neben ev. vor die Vorstellung stellende schöpferische Grundkraft. Strümpell hat den wahren und wirklichen Wert des Gefühls für alle Formen menschlicher Bildung erkannt und dargelegt; er hat dadurch dem Intellektualismus der Herbart-Zillerschen Auffassung des Gefühls kräftig entgegenarbeitet und die Brücke von Herbart zu Wundt geschlagen. Die Einheitlichkeit des Seelenlebens ist von ihm streng gewahrt; er stellt sich in allen seinen Werken die Aufgabe, den Nachweis des lückenlosen Fortschrittes in der Geistesentwicklung und des durchgehenden kausalen Zusammenhanges von den einfachsten bis zu den höchsten Seelenprodukten hin zu führen. Für Strümpell durfte Apperzeption im Herbartschen Sinne eigentlich nur zu einem kleinen Teile als ein mechanischer Vorgang gelten; zum größten Teil mußte er sie als normierenden Vorgang betrachten. Aber Strümpell hat das nicht zum Ausdruck gebracht; vielmehr hat er den Begriff ganz im Herbartschen Sinne in seine Psychologie herübergenommen und in die Ausführungen über den psychischen Mechanismus eingereiht, somit als eine mechanische Funktion angesehen, was seiner Psychologie widerspricht. Wenn Strümpell der sittlichen Bildung eine vorherrschende Stellung in der Menschenbildung anweist, so tritt doch bei ihm weit mehr als bei Herbart und Ziller die Bedeutung der logischen und ästhetischen Ausbildung für die Gestaltung der sittlichen Persönlichkeit hervor; er sieht auch in der logischen und ästhetischen Bildung wertvolle Größen, die aber der sittlichen nicht entgegenwirken dürfen, sondern sie möglichst unterstützen sollen. Bei Strümpell tritt infolge der Differenzierung des Bewußtseins und seiner Erscheinungen die qualitative Verschiedenheit der Gefühle und die spezifische Wirkung dieser Qualitäten bedeutungsvoll hervor; außer dem intellektuellen fordert auch das ethische und ästhetische Gefühl ganz gleichmäßig seine Pflege, was bei Herbart und Ziller, bei denen die Spezialisierung der kausalen Wirksamkeit des Gefühls fehlt, nicht der Fall ist. Bei Strümpell ist das Gefühl die primäre, schöpferische Macht; bei Herbart und Ziller ist es nur sekundär bedeutsam und nur von formaler Wirksamkeit.

Durch seine Schrift: „Verschiedenheit der Kindesnatur" (1844) lenkte Strümpell die Aufmerksamkeit auf die Beobachtung der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, auf die Kindespsychologie; indem Strümpell der Pädagogik ihre wissenschaftliche Stellung dadurch zu sichern suchte, daß er ihr die Erforschung der Seele des Kindes, die Erforschung der Entwicklungsfaktoren im menschlichen Seelenleben zuwies, stellte er dieselbe vor eine gewaltige Aufgabe, an deren Lösung die Zukunft zu arbeiten hat. Es war ein Deutscher, Prof. Tiedemann, welcher 1797 „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern"

veröffentlichte; aber weder diese und noch Löbisch, 1851 erschienene Schrift über die „Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes" erhielten die verdiente Beachtung. Erst durch das Buch „Kind und Welt" von Berthold Sigismund (1865) wandte man der Kinderpsychologie die verdiente Aufmerksamkeit zu; Sigismund weist darauf hin, daß man nur dann die geistigen Lebenstätigkeiten des Menschen voll und ganz verstehe, wenn man seine Entwicklungsgeschichte kennen gelernt habe. Er schildert nach selbständigen, ebenso wissenschaftlich wie liebevoll gemachten Beobachtungen die körperliche und geistige Entwicklung des Menschen in seinen zwei ersten Lebensjahren; seine diesbezüglichen Beobachtungen sind durch die späteren Forschungen und Beobachtungen fast sämtlich bestätigt, seine Grundsätze und Vermutungen als richtig erkannt worden. Manche der von ihm aufgestellten Fragen sind heute beantwortet; viele seiner angefangenen Beobachtungen sind ergänzt und vertieft. „Ohne das Studium der Seelenentwicklung des kleinen Kindes", sagt Professor Preyer, der 1882 seine Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren veröffentlichte, „kann die Erziehungs- und Unterrichtskunst auf festem Boden nicht begründet werden." Sigismund hatte die Absicht, durch seine Schrift andere zu ähnlichen Beobachtungen anzuregen, „um durch sie eine Sammlung methodischer Kinderbiographien zu erhalten, aus welchen sich dann durch Induktion die Gesetze der menschlichen Entwicklung ableiten ließen". Seine Beobachtungen vollziehen sich bei ihm fast ausschließlich unter natürlichen Bedingungen; er richtet sein Augenmerk darauf, was das Kind unter den gewöhnlichen Verhältnissen frei aus sich heraus tut. Fritz Schulze veröffentlichte 1880 seine Schrift über „Die Sprache des Kindes"; in demselben Jahre erschien Strümpells „Psychologische Pädagogik" mit einem Anhange über „Notizen über die geistige Entwicklung eines weiblichen Kindes während der zwei ersten Lebensjahre". Sie sollten dazu dienen, manche in der „Psychologischen Pädagogik" über „die Entwicklung der Seele ausgesprochene Gedanken durch Erfahrungen zu belegen; der psychologischen Pädagogik würde sehr damit gedient sein, wenn eine große Anzahl solcher Bilder vorläge, und zwar von der Entwicklung solcher Kinder, die in möglichst ungleichen Lebensverhältnissen ihre ersten Jahre verlebt hätten". Einen großen Fortschritt auf dem Gebiete der Kinderpsychologie bedeutet „Die Seele des Kindes" von Professor Preyer (1882); er verband bei seinen Untersuchungen die einfache Beobachtung mit dem Versuch. Von Haus aus Physiologe hatte er umfassende Studien über die Lebenstätigkeiten des menschlichen Embryos gemacht; durch Sigismund angeregt, suchte er sie durch eine Untersuchung der Weiterentwicklung nach der Geburt zu ergänzen. Sein Verdienst besteht in der Ausbildung der biographischen Methode; für diesen Zweck verband er die von Tiedemann, Läbisch und Sigismund eingeführte Beobachtungsmethode mit der von Prof. Kußmaul u. a. entwickelten experimentellen Ausdrucksmethode und schuf damit die Grundlage zur wissenschaftlichen Kinderpsychologie der neuesten Zeit.

24. Wir leben z. B. in einer Übergangszeit, wie sie das deutsche Volk am Ausgang des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts durchlebt hat; neue Probleme tauchen auf, neue Mittel und Wege stehen uns zu deren Lösung zur Verfügung. Auf den Gebieten der Wissenschaft, Philosophie und Kunst, des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens bereiten sich Wandlungen und Verschiebungen in den Zielen und den Mitteln und Wegen zur Erreichung derselben vor; da müssen auch der Erziehung und Bildung neue Ziele gesteckt und neue Mittel und Wege zur Erreichung derselben gesucht werden. Am Anfang des 18. Jahrhunderts glaubte man die Probleme durch die Aufklärung und Humanität lösen zu können; die Aufklärung konnte bei dem damaligen Stand der Wissenschaft das Ziel nur sehr unvollständig erreichen, das Humanitätsideal dagegen führt mit der Überbrückung aller Gegensätze zur Einheit einer Welt- und Lebensanschauung, wie wir sie bei den deutschen Philosophen und Künstlern finden. Heute kann zwar die Aufklärung durch die großartigen Fortschritte der Wissenschaften befriedigt werden; aber zu einer organischen Einheit des Geisteslebens sind wir in unserer Philosophie und Kunst noch nicht gekommen. Allerdings hat diese Philosophie und Kunst des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts eine festere und sicherere Grundlage wie dies vor hundert Jahren der Fall war; die Wissenschaft bietet ihr dieselbe. Die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts stand unter der mächtigen Einwirkung der Philosophie und Kunst des ausgehenden 18. Jahrhunderts, unter dem Einfluß des Glaubens an die Idee; der Versuch, sich von ihnen aus der Wirklichkeit zu bemächtigen, scheiterte im Jahre 1848. Nun brach die Philosophie der Idee zusammen, die Wissenschaft warf sie über den Haufen, was eine mächtige Entwicklung der Technik zur Folge hatte; allmählich entwickelte sich der Glaube an die Macht, der in der Philosophie von Schopenhauer vertreten, in dem wirtschaftlichen und politischen Leben von Bismarck verkörpert wurde. Daß auch hier wie in der Philosophie einseitige Entwicklungen entstanden, das lehren uns Geschichte und Leben im 19. Jahrhundert; es muß der Ausgleich, die Versöhnung zwischen Idee und Macht, Wissen und Glauben, die organische Einheit in der Philosophie, Ethik und Kunst hergestellt werden, und das ist eine Aufgabe des 20. Jahrhunderts. Die naturwissenschaftliche Forschung hat uns die Überzeugung verschafft, daß überall im Weltall im ganzen und einzelnen dieselben Stoffe und Kräfte vorhanden und dieselben Gesetze herrschend sind; wir wissen, daß die Summe aller Stoffe und Kräfte unveränderlich ist und nur die Verbindungen und Zustände wechseln. Allein wir haben bis jetzt noch keine uns völlig befriedigende Antwort auf die Frage erhalten, wann und wie die einzelnen Weltkörper und die organischen Wesen auf ihnen entstanden sind; die letzten Fragen über das Wesen der Dinge und Erscheinungen sind überhaupt noch offen. Die Tatsachen aber lehren uns, daß das Gesetz der Entwicklung vom Unvollkommenen zum Vollkommenen hin überall herrscht; auch der Mensch und die menschliche Kultur können davon nicht ausgenommen werden.

Aber auch hier sind die letzten Fragen nach den inneren Triebkräften der Entwicklung noch unbeantwortet; auch hier hat die Wissenschaft eine Grenze gefunden, die sie nur mit Hypothesen überschreiten und damit dem Glauben eine Basis geben kann. Wir wissen aber, daß alle Lebenstätigkeit auch im Menschenleben auf Erhaltung des Einzellebens und der Gattung, sowie auf Vervollkommnung der Wesen und ihrer Lebenstätigkeiten gerichtet ist; wir wissen, daß Erhaltung und Veredelung des Einzelmenschen und der Menschheit das Entwicklungsziel ist, nach dem alle Kulturvölker streben müssen, wenn sie nicht der Entartung verfallen und dadurch dem sicheren Untergang entgegengehen wollen. Wir wissen, daß Wissenschaft und Technik, Philosophie, Religion und Kunst etwas im Laufe der Zeit Gewordenes sind; wir wissen aber auch, daß sie alle ohne Ausnahme für die Erhaltung und Veredelung des menschlichen Kulturlebens unentbehrliche Bedingungen sind. Wenn nun im 19. Jahrhundert sich Wissenschaft und Technik in großartiger Weise wie noch nie entwickelt haben, so darf man auf Grund des Entwicklungsganges des menschlichen Kultur- und Geisteslebens als sicher annehmen, daß in dem 20. Jahrhundert sich Philosophie, Religion und Kunst zu neuer Blüte entwickeln und damit das Weltbild zu einer einheitlichen, Vernunft und Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung ergänzen werden; man muß, um das innere Gleichgewicht nicht zu verlieren, wieder an die idealen Bestrebungen, an das Humanitätsideal anknüpfen und mehr Nachdruck auf das religiös-sittliche und nationale Leben legen. Die Hindernisse, welche hier der Klerikalismus und Radikalismus in den Weg legen, müssen mit allen zu Gebote stehenden Mitteln beseitigt werden; diese Mittel bieten uns die Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit. Leider hat man das in den Kreisen des nationalen Liberalismus noch nicht begriffen; man hat hier noch nicht begriffen, daß es nicht genügt, dem Menschen Freiheiten im Staats- und Erwerbsleben zu geben, sondern daß man ihn auch zu vernünftiger und sittlicher Benutzung dieser Freiheiten erziehen muß, damit er nicht der Knechtschaft des Klerikalismus und Radikalismus verfällt. Die Bekämpfung der vom Klerikalismus und Radikalismus vertretenen Lebensauffassungen, die der Entwicklung eines religiös-sittlichen und nationalen Lebens hemmend und hindernd entgegenstehen, ist nur möglich durch eine neue Volkserziehung in religiöser und sittlicher Hinsicht; es handelt sich um eine der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit entsprechende Gestaltung der Religion und einer wissenschaftlich begründeten, national und ideal gerichteten Sittenlehre und um die Verbreitung und Befestigung beider durch eine nationale Schule und eine nationale Kirche. Wie diese Aufgabe zu lösen ist und wie dadurch die nationale Arbeitskraft in der rechten Weise entwickelt und gestärkt wird, das hat die Pädagogik zu lehren; sie hat der Staatskunst, resp. den in deren Dienst stehenden Personen die sicheren Wege zu zeigen, auf denen die körperliche und geistige Gesundheit, die sittliche Kraft und Wirksamkeit der heranwachsenden Generation sich

recht zu entwickeln vermag, um ihre Bestimmung im Leben der Gesellschaft und des Staates zu erfüllen.

Von den Gegensätzen unserer Zeit ist keiner in die Augen fallender und stärker als der zwischen Individualismus und Sozialismus; auch die Pädagogik wird mächtig davon beeinflußt. Er liegt eingeschlossen in der Philosophie Kants und kommt in der Philosophie Fichtes deutlich zum Ausdruck; denn dieser stellt einerseits in seiner Philosophie das Ich in den Mittelpunkt des Seins und macht es zum Weltenschöpfer und Ziel alles Strebens, anderseits fordert er vom Staate sozialistische Organisationen und soziale Erziehung der Jugend. Kant hatte Fichte auf diese Bahn gelenkt; er läßt einerseits jeden in sich eine subjektive Welt erschaffen und weist ihn in sittlicher Hinsicht an seine eigene Vernunft; anderseits stellt er aber die allgemeine Vernunft als die Macht hin, welche die Welt und das Leben des Einzelmenschen auch in sittlicher Hinsicht nach denselben Gesetzen ordnet und auch über die persönliche Glückseligkeit ein allgemeines Reich der Zwecke setzt. Der Zeitgeist kam diesen Bestrebungen der Philosophie, dem Individualismus wie dem Sozialismus gerecht zu werden, entgegen; wir finden sie bei Schleiermacher, Schiller, Goethe, W. v. Humboldt u. a. Während in der Romantik der Individualismus wieder in den Vordergrund tritt, löst sich Hegel in seiner aus der Romantik geborenen Philosophie völlig von ihm los; aus ihr wurde der Sozialismus von Marx und Engels geboren. Hand in Hand mit diesen Wandlungen in der Weltanschauung ging die in den sozialen Verhältnissen Deutschlands; auch hier gewann der Sozialismus immer mehr an Boden. Von Frankreich her kamen, durch Heine hauptsächlich vermittelt, die sozialistischen Lehren St. Simons u. a. nach Deutschland und wurden hier von Philosophen wie Feuerbach und von Dichtern wie Freiligrath verbreitet; ihnen trat der Individualist Max Stirner mit „Der Einzige und sein Eigentum" entgegen, dem sich dann Nietzsche anschloß. Lasalle hatte aber den zündenden Funken des Sozialismus in die Arbeiterkreise geworfen; mit ihren Forderungen zwangen sie die Nationalökonomie und den Staat, sich mit der sozialen Frage zu beschäftigen und deren Lösung zu versuchen. Der Gegensatz zwischen Individualismus und Sozialismus durchzieht heute alle Lebensgebiete, die Wissenschaft und Kunst, die Philosophie und die Politik, und auch die Pädagogik kann sich ihm nicht entziehen; die Aufgabe unserer Zeit und der Zukunft ist es, diese Gegensätze zu versöhnen und die Kluft zu überbrücken.

Die wissenschaftliche Pädagogik ist eine noch verhältnismäßig junge Wissenschaft, obwohl sich schon Ansätze dazu bei den alten Kulturvölkern finden; denn von einer wissenschaftlichen Behandlung in der Weise, daß man aus wissenschaftlichen Grundlagen pädagogische Lehrsätze ableitete und diese systematisch ordnete, kann erst im 19. Jahrhundert die Rede sein. Wie durch Kants Einfluß allen Wissensgebieten gegenüber der Versuch gemacht wurde, dieselben aufs neue systematisch darzu-

stellen, so geschah es auch bezüglich der Pädagogik; man brachte sie in engen Zusammenhang mit den Hauptfragen der Philosophie und legte so den Grund zu einer Erziehungswissenschaft. Man stellte, wenn auch in verschiedener Fassung, das Prinzip der Sittlichkeit als den Endzweck der Erziehung hin und sah als den Weg zur Erreichung desselben die Herausbildung der menschlichen Anlagen nach den von der Psychologie gegebenen Richtlinien an; man hielt dabei daran fest, daß Erziehung und Unterricht die geistigen Kräfte nur veranlassen (anregen), nicht erzeugen könnten. Die durch Kant hervorgerufene, von Herbart u. a. weiter ausgeführte wissenschaftliche Darstellung der Pädagogik hat durch den Ausbau der philosophischen Grundlagen, welcher seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zu verzeichnen ist, eine namhafte Förderung erfahren; denn eine philosophische Begründung der Pädagogik bedeutet die Klärung der letzten Begriffe und der Methoden, welche in dieser Wissenschaft zur Anwendung kommen, sowie eine befriedigende, von der Vernunft geforderte Ergänzung des pädagogischen Wissens. Sie muß sich zunächst auf den Boden der Erfahrung stellen und durch Analyse des Erziehungsobjektes und seiner Beziehung zur Mitwelt allgemeine Prinzipien zu gewinnen suchen; diese induktiv gewonnenen Prinzipien muß sie dann zum synthetischen Aufbau eines pädagogischen Systems benutzen, indem sie im einzelnen die Anwendung dieser Prinzipien nachzuweisen und philosophisch zu begründen sucht. Die Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik befindet sich in dieser Hinsicht noch im Rückstande gegenüber den anderen Geisteswissenschaften, welche mehr oder minder alle schon entsprechend der Entwicklung und dem Fortschritt des wissenschaftlichen Denkens sich umgestaltet haben; in der wissenschaftlichen Pädagogik hält man noch an Herbart oder Beneke fest oder ist über Versuche zum Aufbau neuer Systeme noch nicht hinausgekommen. Der Entwicklungsgedanke mußte ja auch für die Pädagogik fruchtbar werden; denn auch hier kann nicht vom Sein, sondern muß vom Werden die Rede sein, weil wir das Sein des Menschen nur aus dem Zusammenwirken der gleichzeitigen und vorausgehenden Bedingungen verstehen. Die Erziehung hat die Entwicklungsfähigkeit des Menschen zur Voraussetzung; die Pädagogik muß also die Entwicklungsgesetze des Menschen genau kennen. Sie muß sich von diesen Entwicklungsgesetzen Richtlinien für die Erreichung des durch die Zeitkultur näher bestimmten ethischen Zieles geben lassen; sie muß natur- und kulturgemäß sein. Sie soll das Kind befähigen, von der niederen Kulturstufe, auf welche es durch die Geburt gestellt wird, sich zur höchsten, welche die Menschheit erreicht hat, zu erheben; sie soll seine natur- und kulturgemäße Entwicklung so fördern, daß es als sittliche Persönlichkeit sich am Kulturprozesse der Menschheit beteiligen kann. Die Aufgabe der Erziehung ist, wie uns die Geschichte der Pädagogik lehrt, zu verschiedenen Zeiten verschieden aufgefaßt worden; die Auffassung hängt eben davon ab, auf welchem philosophischen Standpunkte der betreffende Pädagoge steht. Die theologisch-supranaturalistische Erziehungstheorie sieht

die Zwecke der Erziehung in der Heiligung und Gottähnlichkeit; die liberale Erziehungstheorie setzt den Zweck der Erziehung in die Vorbereitung des Zöglings für einen bestimmten diesseitigen Zustand; die human-ideale Erziehungstheorie stellt als höchsten allgemeinen Zweck die Erziehung zum sittlichen-religiösen Menschen auf. Alle diese Zwecke sind mehr oder weniger einseitig; sie sind vom individualistischen Standpunkte aufgestellt. Das Bildungsideal jeder Zeit wird nicht von einzelnen pädagogischen Theoretikern oder Reformatoren gemacht; das Volk als Ganzes schafft sich vielmehr unter dem Einflusse des Zeitgeistes ein Bild seiner Vollkommenheit, das von den führenden Geistern klar erfaßt und in bestimmte Formen gefaßt wird.

Indem man in der modernen Pädagogik die Ideale der Menschheit als etwas betrachtete, was zur Natur des Menschen gehört, trat eine Versöhnung zwischen dem realistischen und idealistischen Standpunkte ein; damit waren auch die Richtlinien zur Versöhnung des *individuellen* und *sozialen* Standpunktes gegeben. E. Schulz (Über das teleologische Fundamentalprinzip der allgemeinen Pädagogik, 1882) stellt das menschheitliche Prinzip als das Fundamentalprinzip der Pädagogik auf; dasselbe fordert, daß durch die gesamte „Erziehung auf das Kind in der Weise einzuwirken sei, daß es als seine höchste Aufgabe ansehe, in aller Kraft, Hingebung und Aufopferung für die Förderung und Hebung des Gesamtwohles der Menschheit tätig zu sein und in diesem Streben sein eigenes Heil und seine Zufriedenheit zu finden". Auch Frohschammer (Über die Organisation und Kultur der menschlichen Gesellschaft, 1885) stellt den Eudämonismus als das Prinzip der Erziehung hin, aus dem, richtig verstanden, alle anderen höheren Ziele des Menschendaseins sich ohne Schwierigkeit ableiten lassen; der Weg zur Glückseligkeit besteht auch bei ihm darin, für die Gattung zu wirken, da das Individuum nur ein Glied der Gattung ist und nur in dieser die Glückseligkeit seines Daseins wirklich finden kann. Unold (Grundlegung für eine praktisch-ethische Lebensanschauung, 1896) setzt den Zweck der Erziehung in die „Erhaltung und Veredelung des Ganzen (und zwar der Menschheit im weiteren und des Volksganzen im engeren Sinn) durch Erhaltung und Veredelung des Einzelnen"; sie hat „die größte Tüchtigkeit der größten Zahl der künftigen Bürger" anzustreben. Diese Tüchtigkeit muß aber sowohl die leibliche wie die geistige und sittliche Seite des menschlichen Lebens ins Auge fassen; sie muß das wirkliche gegenwärtige wie das zukünftige Leben der Menschheit, resp. des Wollens im Auge behalten. Nach Paulsen müssen in dem Bildungsideale der Zukunft drei in der jüngsten Vergangenheit bemerkbar gewordenen Tendenzen zum Ausdrucke kommen: die nationale, die volkstümlich-demokratische und die realistische Tendenz. Die nationale Tendenz wird „einerseits durch das Bestreben" bestimmt, „die Bildung der Jugend dem Eigenleben des Volkes zu entnehmen, andererseits durch das Streben, alle Glieder des Volkes heranzuziehen zur Einheit des nationalen Lebens"; sie tritt in dem Streben hervor, die nationale Sprache und

Literatur in den Mittelpunkt der Bildung zu stellen. Die volkstümlich-demokratische Tendenz macht sich geltend in der immer stärkeren Entwicklung des Volks- und Fortbildungsschulwesens; sie erstrebt eine Verallgemeinerung der Bildung, eine allgemeine Volksbildung, und eine Steigerung derselben entsprechend den Fortschritten des Kulturlebens, der Wissenschaft und Kunst. Die realistische Tendenz fordert Gleichberechtigung der realistischen Bildungsfächer mit den humanistischen; hierzu nötigt die Entwicklung der realistischen Wissenschaft in der neuesten Zeit. Die Erziehung ist eine Assimilation der von der Kulturgemeinschaft erzeugten Kulturgüter nach sachlicher, ethischer und formaler Seite; nach der sachlichen Seite ist ein zeitgemäßes Wissen zu vermitteln, nach der ethischen sind dem Zöglinge sittliche Richtlinien zu geben und nach der formalen sind die geistigen Kräfte auszubilden. Bei dieser Auffassung der Aufgabe der Erziehung wird eine Versöhnung der im Formalismus und Realismus zum Ausdruck kommenden Gegensätze erzielt; der Bildungsstoff ist nicht bloß, wie der Formalismus fordert, Mittel zum Zweck, sondern als Kulturgut Selbstzweck. Wie die übrigen Güter, so erfahren auch die Bildungsgüter in ihrer Bewertung im Laufe der Zeiten und der Geschichte Wandlungen, obwohl sie die Verbindungsbrücke zwischen den aufeinanderfolgenden Generationen herstellen; sie werden nach dem Nutzen für die äußeren, geistigen und sittlichen Lebenszwecke bewertet und müssen deshalb mit der Wandlung der Wertung dieser Zwecke ihre Wertung ändern. Weil die Erziehung Unterstützung und Förderung der natürlichen Entwicklung des Menschen ist, so müssen die Entwicklungsgesetze aus dem Wesen und Werden dieser Entwicklung abgeleitet werden. Die Entwicklung hat auch beim Menschen im allgemeinen die Tendenz der Vervollkommnung, wenn sich auch hier im einzelnen Stillstand und Rückgang bemerklich machen; diese Tendenz äußert sich in der fortschreitenden Vergeistigung des menschlichen Lebens, indem die physische Energie immer mehr der psychischen untergeordnet wird, womit zugleich ein sittlicher Fortschritt verbunden ist. Die Durchgeistigung soll aber nicht mehr einseitig als eine Herrschaft des Verstandes erfaßt werden, sondern als Gesamtheit des geistigen Lebens, des Denkens, Fühlens und Wollens, die Herder als Humanität bezeichnet. Die Erziehung muß diese Durchgeistigung zunächst bei dem Einzelmenschen in möglichst engem Anschluß an seine Individualität zu erreichen suchen; die Gesamtheit der so erzogenen Menschen wird dann durch Vererbung und Anpassung die Durchgeistigung der Menschheit erzeugen und fördern. Im Anschluß an Anthropologie und Psychologie, Soziologie und Philosophie muß die wissenschaftliche Pädagogik darauf hinausgehen, die Entwicklungsgesetze für die Einzel- und Gesamterziehung aufzufinden und zu begründen; sie bedarf, damit die Leitung der Entwicklung eine absichtliche und planmäßige sein kann, neben der Kenntnis des Entwicklungsobjektes und dessen Entwicklungsgesetzen auch der Kenntnis derjenigen Faktoren, welche das normale Sein und die normale Entwicklung zu fördern, resp. zu hemmen vermögen. Anthropo-

logie und Psychologie, Soziologie und Philosophie (Logik, Ästhetik und Ethik) liefern zu diesem Aufbau die Grundlagen; die Pädagogik muß den Bau aufführen. Sie muß mit Hilfe der fortgeschrittenen Wissenschaft das Werk weiterführen, an dem die führenden Geister seit dem grauen Altertume gearbeitet haben; sie muß die von der Vergangenheit gelieferten Bausteine mit den neuen Bausteinen zu einem einheitlichen Bau verarbeiten. Der Begriff der Entwicklung ist schon von Pestalozzi erfaßt und für die Pädagogik angewendet worden; so verschieden auch er und die Pädagogen nach ihm den Begriff der Erziehung erklären, so läuft doch das Ziel immer auf Entwicklung hinaus. Immer deutlicher trat der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik hervor; die Erziehung wurde immer klarer als eine Unterstützung der harmonischen Entwicklung des Menschen auf dem Grunde seiner natürlichen Anlagen und Kräfte zur Höhe und Reife einer sittlichen Persönlichkeit erfaßt. Die Pädagogik der Zukunft muß entsprechend der fortgeschrittenen Ausbildung der Entwicklungslehre und ihrer Hilfswissenschaften ganz und gar Entwicklungspädagogik werden; in den uns bis jetzt vorliegenden Versuchen zu neuen pädagogischen Systemen kommt dies deutlich zum Ausdruck. Sie stellen im allgemeinen nicht die Forderung der Entwicklung des Menschen an und für sich, sondern mit Rücksicht auf die zukünftige Eingliederung in die menschliche Gesellschaft, in den sozialen Organismus; die Erziehung soll die Aneignung und Verarbeitung des dem Individuum von der Gesamtheit dargebotenen Kulturschatzes sein. Es ist also durchaus nicht etwas völlig Neues, was die sogenannte Sozialpädagogik schaffen will; sie will nur die theoretischen Grundlagen und die praktische Gestaltung der Pädagogik gemäß den Fortschritten der Wissenschaft und den Forderungen des zeitigen Kulturlebens nach der sozialen Seite hin um- und ausgestalten. Mehr wie Versuche sind dazu nicht gemacht worden; diese aber sind nicht frei von Einseitigkeiten, die durch den philosophischen Standpunkt des Verfassers bedingt sind.

Herbert Spencer hat seine Ansichten über „Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht" in einer besonderen Schrift (1878) niedergelegt, welche von Dr. Schultze ins Deutsche übertragen worden ist; er beantwortet darin zunächst die Frage: „Welches Wissen hat den größten Wert?" und bespricht sodann die Erziehung des Verstandes, die sittliche und die leibliche Erziehung. Ausgehend von der Voraussetzung, daß die Erziehung „nur auf ein vollkommenes Leben vorzubereiten", zu einer „möglichst vollkommenen Lebensführung", d. h. zu einer solchen Lebensführung, welche ihm und seinen Mitmenschen zum größten Vorteil gereicht, ein möglichst großes Maß irdischer Wohlfahrt und Glückseligkeit bedingt, befähigen soll, stellt er die Haupttätigkeiten des menschlichen Lebens in ihrem Verhältnis der Wichtigkeit zueinander fest; er findet als die wichtigsten Tätigkeiten diejenigen, welche unmittelbar zur Selbsterhaltung dienen, denen dann diejenigen folgen, die mittelbar zur Selbsterhaltung dienen usw. Er stellt daher die Kenntnisse, welche un-

mittelbar für die Selbsterhaltung wichtig sind (Gesundheitslehre usw.) in die erste Reihe; dann folgen die Kenntnisse, welche den Gewinn des Lebensunterhaltes erleichtern (Naturwissenschaft, Mathematik, Volkswirtschaft usw.). Was Spencer über die geistige, sittliche und leibliche Erziehung sagt, ist für die deutsche Pädagogik nichts Neues; auch hier tritt überall der Nützlichkeitsstandpunkt scharf hervor. Da es für Spencer keinen Gegensatz von Natur und Geist gibt und das Sittliche für ihn nur eine Fortsetzung der in der Natur vorhandenen Tendenzen ist, die in der Anpassung der Organismen an die Umgebung zum Ausdruck kommt, so betont er besonders die Entwicklung des natürlichen Triebes im Kinde; die leibliche und praktische Bildung werden infolgedessen von ihm in den Vordergrund gestellt, auf die Bildung des Gefühls und Willens wird wenig Wert gelegt. Bei der sittlichen Bildung betont Spencer die Notwendigkeit der pädagogischen Bildung der Eltern und der objektiven Begründung des Sittlichen aus den etwaigen Folgen der betreffenden Handlung; er beabsichtigt eine frühzeitige sittliche Selbständigkeit des Zöglings herbeizuführen. Im allgemeinen finden wir aber bei ihm nichts, was sich nicht auch bei den deutschen Pädagogen, auf die er sich namentlich stützt, bei den Philanthropen, bei Pestalozzi, J. Paul und Herbart auch findet; das Neue bei Spencer ist nur darin zu finden, daß ihm als höchster Zweck des Lebens das irdische Wohlsein gilt und er hiernach den Wert des Wissens bemißt, resp. aus diesem Lebenszweck die Richtlinien für die Erziehung herleitet. Vom Standpunkte der real-idealen Welt- und Lebensanschauung wird man den Lebenszweck, wie ihn Spencer setzt, nicht anerkennen können; damit fällt auch die von ihm gesetzte Bewertung des Wissens. Aber ähnlich wie Rousseau hat auch Spencer durch die Einseitigkeit seiner Auffassung gewirkt; er hat auf die wunden Stellen im deutschen Erziehungs- und Bildungswesen aufmerksam gemacht. Der Entwicklungsgedanke mußte bei dem Vertreter der Entwicklungslehre auch in seiner Pädagogik zum Ausdrucke kommen; hiernach muß der Bildungsgang des Einzelmenschen dem Zivilisationsgang der Menschheit nachgeahmt werden.

Eine biologisch-soziologische Behandlung der Pädagogik wird von Lindner in dem „Grundriß der Pädagogik" angebahnt; das Buch ist aus dem Nachlasse Lindners von K. Domin herausgegeben worden (1889) und baut sich auf des Verfassers „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozialwissenschaft" (1871) auf. Der Einzelmensch ist nach den Lehren der Soziologie (Sozialwissenschaft) nur eine Zelle im gesellschaftlichen Organismus; sein Leben ist demnach, wenigstens hinsichtlich der gesamten geistigen und kulturellen Tätigkeit, durch das Leben des gesellschaftlichen Ganzen bestimmt. „Die Erziehung ist im allgemeinen eine Assimilierung des Schwächeren dem Stärkeren, des Unfertigen dem relativ Fertigen, des Unbewußten dem Bewußten, mit einem Worte: des Unreifen dem Reifen, des Zöglings dem Erzieher"; sie ist also „eine Apperzeption von einem Menschen zum andern". Der Zögling

ist „in lebendiger Entwicklung begriffen, die auch ohne alle erzieherische Tätigkeit vor sich geht"; im letzteren Falle akkommodiert sich der Zögling selbst den gegebenen Verhältnissen und Umständen. Aber auch bei der Erziehung „sucht jeder Einzelne seinen inneren Charakter den äußeren Umständen, Verhältnissen und Einflüssen anzupassen, gleichviel, ob dieselben von der bewußten, planmäßigen Tätigkeit des Erziehers ausgehen oder ob sie von dem Strome der Ereignisse, von dem wir alle getragen werden, herbeigeführt werden. Der Mensch wird daher nicht nur von persönlichen Erziehern, sondern auch durch unbewußt wirkende äußere Einflüsse dadurch erzogen, daß er sich dem größeren Ganzen, dem er angehört, anzupassen sucht; diese unbewußte Anpassung an die Umgebung können wir die Erziehung im weiteren Sinne nennen". Die Entwicklung ist eine unaufhörliche Umänderung, ein Fortschritt von Stufe zu Stufe, wobei jede vorhergehende Stufe Ursache und Keim der nachfolgenden ist; der Mensch ist ein Glied in diesem Entwicklungsprozesse, dem er sich nicht entziehen kann. Das Einzelwesen kann sich aber auch nur in dem Zusammenhang mit dem Ganzen, durch gegenseitige Beziehungen zwischen ihm und seiner Umgebung entwickeln; die Erziehung ist nur eine Ergänzung dieser Entwicklung. Die natürliche Entwicklung wird von den Gesetzen der Beharrung (Vererbung) und der Veränderung (Fortschritt) beherrscht; die Veränderung geschieht durch Anpassung. Zur natürlichen Entwicklung tritt die kulturelle hinzu; sie ist der Inbegriff alles dessen, was aus der planmäßigen Tätigkeit der Gesellschaft hervorgeht. Die kulturelle Entwicklung muß eine ethische Richtung erhalten; hierzu mußte die Erziehung verhelfen. Die Gesellschaft ist der kulturelle Erziehungsfaktor, der wie die Natur und planlos wirkt; sie erzieht ihre Individuen dadurch, daß sie sie ihrer Kultur assimiliert. Diese besteht in der jeweiligen Gestaltung der gesellschaftlichen Bildung nach den gemeinsamen Anschauungen und Sitten, den Formen des politischen, wirtschaftlichen und religiösen Lebens, und ist das gemeinschaftliche und stetig anwachsende Werk aller der einzelnen aufeinanderfolgenden Generationen; die durch sie infolge der Vererbung vermittelte Bildung ist eine soziale. Die Vermittlung dieser Bildung geschieht durch soziale Organisation und durch sozialen Verkehr; das vollkommenste Verkehrsmittel ist die Sprache. „Die Erziehung im engeren Sinne ist eine planmäßige Einwirkung des mündigen Menschen auf den unmündigen, um demselben innerhalb einer bestimmten sozialen Kultur jene Ausbildung zu geben, welche dessen allgemein menschliche Bestimmung erfordert; sie ist ohnmächtig, wenn sie sich von Natur und Gesellschaft losreißt — und allmächtig, soweit sie sich dieser beiden Erziehungseinflüsse zu bemächtigen weiß und zur Erziehung im weiteren Sinne wird."

Prof. Dr. Döring will in seinem „System der Pädagogik" (1894) ein einheitlich gedachtes Idealbild einer Erziehung entwerfen, die ihre Aufgaben und Zwecke, wie ihre Veranstaltungen und Mittel ganz in den Grenzen des Natürlich-Menschlichen hält; diesem will er aber sehr hohe und daher ideale Ziele stecken. Er baut sein System auf seine Ethik

(philosophische Güterlehre) auf; diese ist Eudämonismus. Aus ihm bestimmt er das Ziel der Erziehung; sie hat eine, das gesamte Wollen beherrschende, auf das Wohl des Mitmenschen gerichtete Gesinnung zu erzeugen. Der Erzieher hat sowohl das Interesse des ihm zur Erziehung übergebenen Einzelwesens als das der Gesellschaft, in welcher das Einzelwesen ein nützliches Glied sein soll, zu wahren; er hat die Fürsorge für den gegenwärtigen, wie für den zukünftigen Zustand im Auge zu behalten. Eine Kritik dieses Systems muß sich auf die Kritik der philosophischen Grundlage stützen; kann sie vor der Kritik nicht bestehen, so kann sie auch zur Gewinnung des obersten sittlichen Prinzips, das Richtlinien zur Feststellung des Erziehungszieles geben kann, nicht dienen.

Auch der Pessimismus hat seine Pädagogik gezeitigt; da die Grundlage desselben nicht wissenschaftlich begründet ist, so kann es auch die darauf aufgebaute Pädagogik nicht sein. Die Fragen, ob die Welt im ganzen gut oder schlecht, die beste oder die schlechteste aller möglichen Welten sei, ob ihre Existenz besser ist als ihr Nichtsein u. dgl., lassen sich nicht mit zureichenden Gründen beantworten; denn es wird nicht gelingen, durch die Statistik festzustellen, ob etwa die Summe der Unlust in der Welt oder auch nur auf Erden überwiegt, weil die Qualität von Gefühlen der Berechnung nicht zugänglich ist. Die pessimistischen Ideen haben infolge des Zusammenhangs, in welchem die verschiedenen Gebiete des Kultur- und Geisteslebens miteinander stehen, auch Eingang in die Pädagogik gefunden; von Schopenhauer an bis zu E. v. Hartmann haben sie den Zeitgeist und durch ihn auch das Erziehungswesen in theoretischer und praktischer Hinsicht beeinflußt. Da die Vertreter des Pessimismus in einzelnen Punkten auseinandergehen, so muß sich auch in dem Einfluß auf die Pädagogik eine große Verschiedenheit zeigen; in wesentlichen Punkten aber sind sie einig. Alle sind darin einig, daß die Quelle alles Leids der Wille ist; so trostlos auch bei fast allen Pessimisten die Ansicht von dem Zielstreben des Willens ist, so suchen sie doch nach einem versöhnenden Moment in demselben, sei es eine völlige Verneinung des Lebens, sei es die Hoffnung auf das Besserwerden der Menschen. E. v. Hartmann hatte (1890) die Frage aufgeworfen: „Kann der Pessimismus erziehlich wirken?“ (Pädagogische Studien, 1890); seine Ansichten wurden aber von Vogt u. a. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1891; Pädagogische Studien, 1892) ernstlich bekämpft. Nach Hartmanns Ansicht sollen die Heranwachsenden zu Kulturarbeitern erzogen werden; nach Glück soll der Mensch aber nicht streben, sondern nur nach Zufriedenheit. Allein in letzterem ist eben ein Glücksstreben eingeschlossen; Gefühlsmotiven fällt immer die entscheidende Rolle beim Zustandekommen von Handlungen zu, und sie bedingen auch die Zufriedenheit. Veeh, der eine „Pädagogik des Pessimismus“ (1898) schrieb, knüpft an diese Erörterungen wieder an; nach ihm soll die Entwicklung des menschlichen Bewußtseins Erziehungsziel sein, weil „alle Erziehung ihren höchsten Zweck in der Bewußtseins-

steigerung hat" und „mit der Steigerung des Bewußtseins die Einsicht in die Aussichtslosigkeit alles Strebens wächst, wodurch allein es möglich ist, daß die universelle Erlösung zustande kommt". Denn das Ziel der pessimistischen Pädagogik geht von der Annahme aus, „daß alle Entwicklung nur zur Vernichtung des Strebens, zur Schmerzlosigkeit", führt; diese Pädagogik fällt natürlich mit ihrer Grundlage, dem Pessimismus, in sich zusammen.

Rein gehört der Herbart-Zillerschen Schule an, hat aber doch nicht immer auf des Meisters Wort geschworen; er ist noch in der Entwicklung begriffen, weshalb er noch nicht der Geschichte angehört. Seine pädagogischen Anschauungen hat er im Zusammenhang in der „Pädagogik im Grundriß" (1892) niedergelegt; eine ausführliche Darstellung des Systems der Pädagogik ist noch im Erscheinen begriffen. Die pädagogische Untersuchung erstreckt sich nach ihm zuerst „auf die tatsächlichen Lebensverhältnisse, auf die Veranstaltungen der öffentlichen und privaten Erziehung, auf die Praxis, wie sie sich im Laufe der Jahrhunderte gebildet hat" (praktische Pädagogik); sodann erstreckt sie sich auf die Fragen „nach Wesen und Begriff, Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung, nach den Grenzen und Schranken, nach dem Ziel, den Mitteln und Wegen derselben" (theoretische Pädagogik); diesen beiden Teilen der systematischen Pädagogik steht die historische gegenüber, in der „wir die vorhandene Erziehung als etwas Gewordenes ansehen und den Bedingungen ihrer Entwicklung nachgehen". Die praktische Pädagogik muß sich auf die Sozialpsychologie und Sozialethik gründen, die theoretische Pädagogik auf die Individualpsychologie und Individualethik. Gerade bei Rein zeigt sich, daß wir in der Pädagogik uns in einer Übergangszeit befinden; in dem von ihm herausgegebenen „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik" (1894) finden sich die pädagogischen Anschauungen der Vergangenheit und die der Gegenwart nebeneinander, wodurch ihm der einheitliche Charakter verloren gegangen ist.

Willmann hat seine Pädagogik aus der Herbart-Zillerschen auf der Grundlage der katholischen Kirchenlehre entwickelt; in den „Pädagogischen Vorträgen über die Hebung der geistigen Tätigkeiten durch den Unterricht" (1869) und der „Didaktik als Bildungslehre in ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung" (1882—1889) hat er seine pädagogischen Anschauungen niedergelegt. Der kirchlich-religiöse Standpunkt tritt namentlich in der letztgenannten Schrift deutlich hervor; um den durch die Erbsünde verderbten Menschen seiner Bestimmung zuzuführen, ist die Mitwirkung der von Gott zur Erziehung des Menschengeschlechts eingesetzten sozialen Institution, der Kirche, nötig. Sie erzieht mit ihren Gnadenmitteln; außerhalb der Kirche gibt es kein Heil. Denn sie ist für ihn der Verband, „der dasjenige verbindet, was vom ethischen Kulturgehalt zur sittlichen Gesundheit des Volkslebens gehört und allem Sehnen und Streben die höchste Richtung gibt"; die Anerkennung der Kirche als höchste Erziehungsanstalt ist für

Willmann „der archimedische Punkt, welcher die Sozialforschung vor dem monistischen Wirbel bewahrt, der in der Staatsvergötterung endet". In seiner „Didaktik als Bildungslehre" will er im Anschluß an die alten Didaktiker die Disziplin bearbeiten, „welche Lehren und Lernen im kleinen und großen, im einzelnen und im ganzen, als Leistung des Individuums und als kollektive Tätigkeit" untersuchen und regeln soll; er schlägt dabei den genetischen Weg ein, indem er „die philosophische mit der historischen Betrachtung vereint in Anwendung bringt". „Das Lehrgeschäft muß nach seinen historischen Zusammenhängen und Traditionen gewürdigt werden, und das Prinzip des Organischen ist auf den Lehrinhalt auszudehnen, dessen Struktur für das Lernen nicht weniger die Norm abgibt, als dies die Schritte des geistigen Wachstums tun. Das Maß des Unterrichts ist nicht der Schüler allein, sondern zugleich der im Unterrichten zu überliefernde Inhalt; kommt dieser nicht zur rechten Geltung, so wird bei der sublimsten Lehrkunst nichts gelernt." Deshalb faßt Willmann die Didaktik nicht als „Lehrkunst", sondern als „Bildungslehre" auf; der Bildungsinhalt ist für ihn „ebensogut ein Gegenstand der Bildungslehre wie die individuelle Bildungsarbeit und die soziale und historische Gestaltung des Bildungswesens mit ihren teils bleibenden, teils wechselnden Bildungsmotiven und -zwecken". Bildungserwerb ist das Erarbeiten eines Mitbesitzes; darum kann sich auch die Bildung nur in geregeltem Zusammenarbeiten auswirken, worin der soziale Charakter der Schule begründet ist. Da an der Herstellung des Bildungswesens alle soziale Verbände mitwirken, so ist es denselben nicht unter-, sondern nebengeordnet; die Kirche aber, welche der sittlichen Vervollkommnung dient, hat die Jugendbildung mitzubestimmen.

Natorps „Sozialpädagogik" (1889) ist eine Theorie der Willenserziehung, die auf der Philosophie des Neukantianismus und Hellenismus beruht; sie soll das Problem der Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Gemeinschaft lösen. „Nicht bloß in seine beschränkte Lage sich möglichst zu finden und darin sein Bestes tun zu wollen, ist Ziel sittlicher Bildung, sondern ihr Verhältnis zu aller menschlicher Gemeinschaft, nicht allein, wie sie ist, sondern, wie sie geworden ist und noch zu werden vermag, einzusehen und danach sein Wollen zu richten, das erst heißt, Teil an der Menschheit haben, heißt, menschenwürdig gebildet sein." Die Sozialpädagogik „hat, als Theorie, die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, und zwar unter der berechtigten Voraussetzung, daß die Gesellschaftsform veränderlich sei, zu erforschen". Erziehung ist für Natorp in erster Linie Bildung des Willens; denn „der erziehende Wille erlangt erst dadurch Einfluß, daß er den Willen des Zöglings zu gewinnen und auf das gewollte Ziel hinzulenken weiß". Willens- und Verstandesbildung sind nicht als zwei selbständige, sondern als verschiedene, doch notwendig zusammenhängende Richtungen eines und desselben Bewußtseins nur in der Abstraktion zu scheiden. Das Bewußtsein des Menschen, das Selbstbewußtsein und mit-

hin das selbstbewußte Wollen, „entwickelt sich allein in und mit der Gemeinschaft von Bewußtsein und Bewußtsein, die primärerweise Willensgemeinschaft ist". Die Theorie der Willenserziehung muß also von „der Voraussetzung des Lebens in der Gemeinschaft von Anfang an ausgehen und die Konsequenzen dieser Voraussetzung auf Schritt und Tritt beachten". Die Methode der Darstellung ist bei Natorp die deduktive; dies und die abstrakt-formalistische Denkrichtung, die seine ganze Pädagogik durchzieht, macht dieselbe schwer faßbar.

Bergmann stellt seine Soziale Pädagogik auf den Boden der empirischen Wissenschaft und bedient sich in der Darstellung durchweg der induktiven Methode; er will dem Geist der Zeit gerecht werden. Daher baut er seine Pädagogik auf die Anthropologie und Soziologie auf, in die er Psychologie und Ethik einschließt; auch die Ergebnisse der experimentellen Pädagogik werden von ihm herangezogen. Es fehlt seiner Pädagogik sowohl als wie seiner Psychologie und Ethik die Durcharbeitung im einzelnen, die Ausscheidung des Unwesentlichen und die strenge Ableitung der pädagogischen Normen; die soziale Seite tritt gegenüber der individualen zu sehr in den Vordergrund. Vom Standpunkte der sozialen Ethik stellt er als Ziel der Erziehung die Forderung auf: „Mache den Zögling tüchtig zur Anteilnahme an der jeweiligen Kulturarbeit der Menschheit, indem du ihn zu einem sittlichen Menschen, einem nützlichen Gliede der Gesellschaft, einem tüchtigen Bürger des Staates in Übereinstimmung mit den diesbezüglichen, von der Wissenschaft geprüften und gesichteten Forderungen deiner Zeit heranbildest — und zwar dies alles im Dienste des Absoluten, d. h. so daß er sich als den Träger einer höheren Idee und den Vollstrecker eines göttlichen Willens, geradezu als einen Teil, eine unter vielen Modifikationen der ringenden, kämpfenden, weltimmanenten Gottheit allzeit betrachtet. Die Summe aller der Formen, in welchen das Leben des immer mehr sich entwickelnden Menschengeistes seinen Ausdruck findet, bezeichnet man als Kultur; der Zögling muß zur Mitarbeiterschaft an allen Zweigen der Kultur befähigt werden." Jeder Einzelne soll das Recht für sich in Anspruch nehmen und energisch verfechten dürfen, alle seine Kräfte frei entfalten, sich „voll ausleben zu dürfen"; dieses Recht ist aber durch die Pflicht bedingt, „diese, seine reichstmöglichst-entwickelten Anlagen, in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen".

Ein Fortschritt auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik kann nur nach den von den Grund- und Hilfswissenschaften derselben gegebenen Richtlinien stattfinden; je mehr diese an sich und in ihren Beziehungen zur Pädagogik ausgebaut werden, desto mehr wird auch die weitere Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik gefördert. Immer mehr sucht man die Ergebnisse der modernen Psychologie, Soziologie, Logik, Ästhetik und Ethik mit der Pädagogik in Beziehung zu setzen und für sie fruchtbar zu machen; die lange Zeit in der Pädagogik herrschende Philosophie, Psychologie und Ethik der Herbartschen Schule verliert immer

mehr an Boden. Sie hatte in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts alle übrigen Systeme der Pädagogik, auch das auf Beneke aufgebaute System von Dittes, in den Hintergrund gedrängt und ihren Einfluß auch in der Praxis des Unterrichts geltend gemacht; die Pädagogik der Zukunft wird sich also in erster Linie mit ihr auseinandersetzen müssen. Doch war es weniger Herbart selbst als seine Schüler, besonders Ziller, welche die Pädagogik in die spanischen Stiefeln eines philosophischen Systems eingeschnürt haben; auch soll es nicht vergessen sein, daß sie mit dem Meister doch anderseits dadurch, daß sie der Pädagogik in allen ihren Teilen eine feste Grundlage gegeben, die Entwicklung derselben auch mächtig gefördert haben. Es ist aber unheilvoll für die Pädagogik, wenn sie an ein philosophisches System, mag dasselbe von Kant oder Herbart oder sonst einem Philosophen herrühren, festgeschmiedet wird; philosophische Systeme sind Kinder ihrer Zeit und ihrer Schöpfer und veralten daher, die Pädagogik muß immer lebendig bleiben. Sie kann nur, obwohl sie in ihren Grundlagen, Mitteln und Wegen historisch bedingt ist, eine Wissenschaft bleiben, wenn sie auf der Basis der zeitigen Psychologie und Ethik ruht; je festeren Fußes sie sich auf den Boden der Wirklichkeit stellt, desto mehr wird sie aus dem, was ist, die Einsicht gewinnen in das, was sein soll.

Mit der Fortbildung der ethischen Anschauungen in der menschlichen Gesellschaft, resp. bei denjenigen Faktoren derselben, welche die theoretische und praktische Gestaltung derselben beeinflussen, hat sich auch die Auffassung von Ziel und Aufgabe der Erziehung geändert. Der Nützlichkeitsstandpunkt, wie ihn Rousseau und die Philanthropen vertreten, tritt in der modernen Pädagogik doch nur selten hervor; wir finden ihn u. a. bei Herbert Spencer. Dagegen tritt die moralische Ansicht vom Wesen der Erziehung immer deutlicher hervor; sie hat die Sittlichkeit, die Tugend, als den beherrschenden Zweck der Erziehung gesetzt und bemißt alles von diesem Gesichtspunkte aus. Auch diese Auffassung, wenn sie einseitig ist, kann wie die erstere zu Konsequenzen führen, welche die Erziehung nachteilig beeinflussen; während bei der ersteren immer nach dem Wert fürs Leben in der Wirklichkeit gefragt und die Gesinnungsbildung vernachlässigt wird, wird bei der letzteren nur auf diese geachtet, und werden infolgedessen die Beziehungen zum Leben, in dem der Mensch einst wirken soll, aus dem Auge verloren. Deutlich zeigt sich das z. B. bei der Stellung, welche die Vertreter beider Richtungen zur Kunst im Dienste der Erziehung einnehmen; während die ersteren den Wert der Kunst nur nach ihrem Nutzen schätzen und ihn infolgedessen nicht hoch stellen, schätzen die letzteren ihn nur nach der in ihr zum Ausdruck kommenden und lehrhaften Moral. Im allgemeinen war die Richtung der Pädagogik bisher intellektualistisch; die neuere Pädagogik nimmt entsprechend der herrschenden Richtung in der Psychologie mehr und mehr eine voluntaristische Richtung an. Die auf den Schultern Pestalozzis stehende Pädagogik verlangt eine allseitige harmonische Entwicklung des Kindes zu einer solchen sittlichen

Persönlichkeit, die sich an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann; das Ideal dieser Pädagogik ist also ein Mensch, dessen Verstand, Gemüt und Willen sich in Harmonie befinden und der so als eine geschlossene, den sittlichen Gesetzen sich frei hingebende und sie in der Kulturwelt verwirklichende Persönlichkeit erscheint. Und eine solche Pädagogik muß zur Kunstlehre werden, muß den Erzieher zum Künstler stempeln und den erzogenen Menschen zum Kunstwerk; sie wird also sich auch der Kunst als Erziehungsmittel bedienen müssen. Hierzu muß die Psychologie in Verbindung mit Soziologie, Logik, Ästhetik und Ethik den Weg weisen; sie ist in ihren verschiedenen Zweigen weiter ausgebildet und zur Pädagogik in nähere Beziehung gesetzt worden, so daß sich eine pädagogische Psychologie herausgebildet hat. Sie sucht das Werden des kindlichen Lebens nach seiner physischen und psychischen Seite zu erfassen, es nach seiner Bedingtheit und den Gesetzen seines Verlaufes zu verstehen; sie sucht von dieser Grundlage aus dann die Probleme und Begriffe der Pädagogik zu erklären und Richtlinien zur Lösung der pädagogischen Probleme zu finden. Es ist eine Frucht des Einflusses der modernen Psychologie auf die Pädagogik, daß die leibliche Erziehung mehr wie früher neben der geistigen und sittlichen betont wird; als das Wesen der Erziehung gilt nunmehr die bewußte und planmäßige Einwirkung auf den einheitlichen Menschenorganismus. Denn die scharfe Trennung von Leib und Seele, wie sie früher die Philosophie und Psychologie beherrschte, ist aufgegeben worden, und darum darf auch die Erziehung den Menschen nicht als ein völlig dualistisches Wesen behandeln. Leib und Seele sind eng miteinander verbunden, physische und psychische Erscheinungen stehen in inniger Beziehung zueinander; jede erziehliche Einwirkung geschieht vermittelst des Nervensystems, insbesondere des Gehirns, wie umgekehrt die geistige Tätigkeit ihren Einfluß auf den Leib ausübt. Die Erziehung muß dafür Sorge tragen, daß sich Leib und Seele in inniger Beziehung zueinander und gemäß ihrer eigenartigen Gesetze entwickeln können; der Begriff der Entwicklung aber umfaßt Differenzierung des Gleichmäßigen nach den Funktionen und Organisation derselben zu gemeinsamen Leistungen. Hierbei muß wiederum zweierlei in Betracht gezogen werden: die Vererbung (angeborene Anlagen) und der Einfluß des Milieus, der natürlichen und sozialen Umgebung; die Differenzierung des individuellen Charakters wird im Laufe der Entwicklung in demselben Maße größer werden, als die äußeren auf den werdenden Menschen wirkenden Verhältnisse sich vermannigfaltigen: Familie, Nachbarschaft, Verwandtschaft, Schule, Lehre, Freundeskreis, öffentliches Leben helfen die Eigenart bilden.

Mit der Technik und Hygiene der geistigen Arbeit haben sich seit Kräpelins Arbeiten auch die Schulmänner eingehend beschäftigt; sie haben natürlich nur das Schulkind in seiner wirklichen Arbeit im Auge. Man hat dadurch einerseits einen besseren und tieferen Einblick in den Verlauf und die Bedingungen der geistigen Arbeit und ihre Folgen gewonnen;

anderseits führten diese Untersuchungen zu einer Vergleichung der Arbeit verschiedener Individuen und damit zur Kenntnis der Arbeitskraft der einzelnen Individuen. Auf diesem Wege kann man zu einer ziemlich genauen Kenntnis der kindlichen Individualitäten und somit zu einer ziemlich sicheren Beurteilung der Begabung gelangen; diese kann dann eine ziemlich sichere Grundlage für die Gruppierung der Schüler abgeben. Eine Aufgabe der Pädagogik ist es, diese Untersuchungen fortzusetzen und die Ergebnisse der psychologischen Laboratorien, in denen Experimente an Kindern und Erwachsenen vorgenommen werden, mit denen der Schule zu vergleichen, resp. in der Schule zu erproben; die sicheren Ergebnisse müssen aber dann auch allseitig und konsequent zur Anwendung kommen. Besondere Beachtung haben in der pädagogischen Welt die Ergebnisse der Ermüdungsversuche gefunden; die Ermüdung ist ja auch die Begleiterscheinung der geistigen Arbeit, welche auf die Quantität und Qualität derselben den meisten Einfluß ausübt. Es handelt sich bei den Ermüdungsuntersuchungen um die Kenntnis des Ermüdungszustandes selbst nach seiner körperlichen und geistigen Seite, die der Bedingung der Ermüdung (Dauer, Schwierigkeit, Wechsel der Arbeit, Übung), die der Erholung (Spiel, Schlaf) und die der Folgen; wir wollen ferner den Gang der geistigen Ermüdung kennen lernen bei fortgesetzter, aber beständig wechselnder Tagesarbeit, wie sie etwa das Schulkind verrichtet, um daraus Regeln für die Verteilung der Lehrstunden zu gewinnen. Und endlich kommt auch hier wieder die Individualität des Schulkindes in Betracht; die körperliche Disposition in den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, den verschiedenen Lebensjahren usw. muß genau beachtet werden. Die Untersuchungsmethoden sind bekanntlich auf diesem Gebiete noch sehr verschieden; auch die Ergebnisse gehen daher noch vielfach auseinander und mangeln noch sehr der Bestimmtheit. Alle diese Untersuchungen haben, wie schon erwähnt, viel zur Charakteristik der kindlichen Individualitäten beigetragen; diese selbst bilden aber auch den Gegenstand einer besonderen Untersuchungsgruppe. Zunächst handelt es sich hier um die Feststellung der intellektuellen Entwicklung des Kindes; man will seine Wahrnehmungs-, Auffassungs- und Denkfähigkeit kennen lernen. Man kommt dabei notwendig zu der Erkenntnis, daß die psychische Entwicklung sehr stark von der physischen beeinflußt wird; diese Beeinflussung ist sehr verschieden und bedarf im einzelnen genauer Beobachtung. Man hat sich in den letzten Jahren sehr eingehend mit der Psychologie des Kindes im vorschulpflichtigen Alter beschäftigt; man wird sich nunmehr auch ebenso eingehend mit der Psychologie des Kindes im schulpflichtigen Alter beschäftigen müssen. Erst wenn wir eine solche Psychologie des Schulkindes haben und die Lehrer mit derselben eingehend bekannt sind, können wir eine vollkommenere psychologische Pädagogik aufbauen, welche feste und sichere Richtlinien für die Praxis des Unterrichts gibt; sie muß aber durch eine direkte Beobachtung der Kinder unter den Bedingungen der Schularbeit für die Zwecke der Erziehung

und des Unterrichts gewonnen werden. Auf der dadurch gewonnenen Grundlage lassen sich dann auch feste Richtlinien für die Schularbeit, für das Lernen und Darstellen gewinnen; es läßt sich dann unter verschiedenen aus der Erfahrung herausgewachsenen Wegen der beste Weg feststellen und wissenschaftlich begründen. Durch die Erforschung der Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zur Mündigkeit unter Anwendung von Experiment und Statistik bekommt die wissenschaftliche und weiterhin durch sie auch die praktische Pädagogik eine fester begründete Basis; sie erhält ihre eigentümlichen Gesichtspunkte, unter denen sie alle Gegenstände ihrer Erörterung betrachtet, im einzelnen erforscht und systematisch behandelt. Dabei muß beachtet werden, daß die Ziele der Erziehung stets unter dem Einfluß der Wertschätzungen eines bestimmten Zeitalters stehen; sie werden bedingt von den Zeitströmungen, der herrschenden Welt- und Lebensanschauung, der wirtschaftlichen und sozialen Kultur einer Zeit.

Die neue Pädagogik muß sich also vor allen Dingen ganz von der ihr noch anklebenden spekulativ-dogmatischen Methode lossagen, weil durch diese sichere, unanfechtbar feststehende theoretische Ergebnisse nicht zu erzielen sind; sie muß sich voll und ganz auf den Boden der planmäßigen Erfahrung stellen, muß sich der induktiv-experimentellen Methode bedienen, auf welchem auch ihre Grundwissenschaften stehen. Damit weicht sie durchaus nicht ab von, sondern schreitet vielmehr fort auf der Bahn, welche ihr Locke, Rousseau und Pestalozzi angewiesen haben; denn diese fordern Erfahrung als Ausgangspunkt aller pädagogischen Reformen. Nur hat sich seit den Zeiten dieser Männer der Begriff der Erfahrung erweitert und vertieft; zu dem Beobachten ist noch der Versuch getreten. Sie muß sich frei machen von den philosophischen Systemen; weder Lotze noch Wundt noch ein anderer Philosoph darf für die wissenschaftliche Pädagogik allein maßgebend sein, sondern aus allen soll sie schöpfen. Die Pädagogik muß eine auf wissenschaftlicher Basis beruhende Kunst sein, die ihr eigenes Erfahrungsgebiet besitzt; sie zieht zur Begründung und Ergänzung desselben heran, was ihr die Wissenschaft, namentlich die Anthropologie, Psychologie, Soziologie, Logik, Ästhetik, Ethik und Philosophie liefern. Sie muß eine pädagogische Kunstlehre schaffen, auf der sich eine Kunsttechnik aufbauen kann; die letztere ist ein Können, das seine Grundlage in der überlieferten Technik hat und das man erlernen muß, das aber erst durch die Kunstlehre zum bewußten Können wird. Der Erzieher muß nach Qualität und Quantität festgestellte Faktoren auf die Seele des Kindes wirken lassen, um einen bestimmten geistigen Inhalt, eine bestimmte Denk-, Gemüts- und Willensrichtung auf gesetzmäßigem Wege hervorzubringen; denn Erziehung ist die Ausbildung, welche die ältere Generation vorsätzlich der jüngeren gibt, um sie in den Stand zu setzen, den bisher erreichten Kulturstandpunkt aufrechtzuerhalten und womöglich zu erhöhen. Eine Theorie der Erziehung darf nicht von einem allgemeinen Begriff der Menschenerziehung ausgehen; sie muß sich auf der Wissenschaft, Philosophie und Kunst der Zeit und des Volkes, für die sie bestimmt ist,

aufbauen. Denn der Mensch ist nicht Mensch schlechtweg, sondern in ein bestimmtes Volk, eine bestimmte Zeit und eine bestimmte Kultursphäre hineingeboren; nur für dieses Volk und diese Zeit, zur Mitarbeit an der Aufgabe dieser seiner Kultursphäre soll er erzogen werden. Gewiß gibt es allgemeine Ideen der Erziehung, die für alle Zeiten und Völker gültig sind; denn die physisch-psychische Struktur der Menschen ist auf der ganzen Erde im großen und ganzen die nämliche, und die Bedingungen der Entwicklung ändern sich nur sehr langsam und stetig. Wir stehen am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts an einem Wendepunkt im Kultur- und Geistesleben und infolgedessen auch an einem solchen in der Pädagogik; unsere Zeit und unser Volk bedarf eines neuen, auf der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit aufgebauten und zu den Forderungen unserer Zeit in Beziehung stehenden Erziehungssystems; denn wir bedürfen eines neuen Erziehungswesens, durch welches eine Generation erzogen wird, die den Forderungen der Zeit entspricht. Unser Erziehungs- und Bildungswesen ist nicht mehr einheitlich; neben lebensvollen und kräftigen Ansätzen macht sich viel Absterbendes breit und raubt den schaffenden und bildenden Kräften Luft und Licht, so daß das Neue und Bessere nicht zu durchgreifender Wirkung kommen kann. Wir müssen das Veraltete ausscheiden und das Neue dafür einsetzen; wir müssen die Individualpädagogik mit der Sozialpädagogik zu einem einheitlichen Ganzen verschmelzen. Die Sozialpädagogik knüpft den Faden wieder an, der bei Schleiermacher abgebrochen worden ist; denn die Herbart-Zillersche und Beneke-Dittessche Pädagogik haben die soziale Seite der Erziehung hinter die individuale zurückgestellt. Herbart hat in seine „Allgemeine Pädagogik" schon selbst das Hinausschreiten über die zu eng gezogenen Grenzen gefordert; „er (der Erzieher), wird sich von selbst sagen, daß nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was die Menschen je empfunden, erfuhren und dachten, der wahre und echte Erzieher ist, der seinem Knaben gebührt und welchem er zur verständigen Deutung und zur verständigen Begleitung bloß beigegeben wurde. Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Momente ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung". Dörpfeld hat im Anschluß an Herbart darauf hingewiesen, daß der wahren Pädagogik sowohl ein soziales als ein individuales Prinzip innewohnt und daß danach pädagogische Fragen sowohl von der individualen wie von der sozialen Seite betrachtet werden müssen; die soziale Erziehung bedeutet für ihn Veredelung und Kräftigung des verschiedenartigen Gemeinschaftslebens in unserm Volke und damit Veredelung des Volksganzen. Die nachpestalozzische Pädagogik hatte unter dem Druck der Zeitverhältnisse ihre Aufmerksamkeit in erster Linie der Methodik zugewandt und die Erziehung im weiteren Sinne des Wortes weniger beachtet; man suchte dabei alles Heil in der formalen Bildung und vernachlässigte den Bildungsinhalt. Aber Dörpfelds Welt- und Lebensanschauung war durch kirchliche An-

schauungen beengt; deshalb konnte auch er die soziale Seite der Pädagogik nicht so behandeln, wie sie es beanspruchen muß. Schleiermacher hat einen viel weiteren Blick als Dörpfeld; er fordert, daß der Mensch durch die von den gegebenen geschichtlichen Zuständen seiner Zeit bestimmten Bildungsmittel so erzogen werden soll, daß er in den Lebensgemeinschaften eine Stelle einnehmen und an der Vervollkommnung derselben arbeiten kann. Da der Mensch ein Gesellschaftswesen ist, das sich nur in der Gesellschaft entwickeln und nur in ihr seine Lebensaufgabe finden und lösen kann, so muß die soziale Seite in der Erziehung als gleichberechtigt neben die individuale gestellt werden; das Kind muß zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit erzogen werden, welche sich an der Kulturarbeit der Zeit mit Erfolg beteiligen kann. In der Kindheit steht die individuale Seite der Erziehung im Vordergrund; je reifer der Mensch wird und je mehr er infolgedessen in die Gemeinschaft der Gemeinde, Kirche und des Staates hineinwächst, desto mehr tritt die soziale Seite der Erziehung hervor. Übersehen hat man ja auch die soziale Seite der Pädagogik seither nicht; aber man hat sie in der Fassung des Erziehungsziels nicht oder wenig berücksichtigt. Man hat wohl gewußt, daß sich die Entwicklung des Individuums unter dem vielseitigen Einflusse der Gesellschaft vollzieht und sich das Wissen und Können desselben in der Gemeinschaft und für sie betätigen sollen; man hat gewußt, daß die Erziehung eine Aufgabe der Gesellschaft ist und daß deren Bestand von dieser Erziehung abhängig ist. Herbart weist die soziale Seite der Erziehung als Zurichtung für den Lebensberuf der Politik zu, d. h. der Wissenschaft von der Organisation des Gemeinschaftslebens, leugnet aber deren enge Fühlung mit der Pädagogik nicht; er, wie auch Beneke, der auch die soziale Seite der Erziehung nicht unbeachtet läßt, leiten aber die Aufgabe der Erziehung lediglich aus dem Wesen und allgemeinen Lebensziele des Kindes ab. Wenn man nun in der neuen Pädagogik die soziale Seite auch im Erziehungsziel mehr betont, so darf man doch nicht übersehen, daß die Aufnahme und Verarbeitung des aus dem Zusammenhange mit der Gesellschaft dem Kinde zuströmenden Materials durchaus individuell ist und einen völlig individuellen geistig-sittlichen Inhalt schaffen; die Pädagogik hat daher die Aufgabe, die soziale Seite der Erziehung mit der individuellen in Einklang zu bringen. Wenn man daher von Individual- oder Sozialpädagogik redet, so ist das nur so gemeint, daß die Theorie und Praxis derselben in Ziel und Richtung im allgemeinen entweder mehr vom Individualismus oder vom Sozialismus beeinflußt worden sind; im einzelnen werden sich bei dem ersteren auch sozialistische und bei dem letzteren auch individualistische Bestrebungen geltend machen und nachweisen lassen.

Literatur

zum weiteren Studium, zugleich Verzeichnis der Quellen

(außer den im Text genannten Schriften).

1. **Rein**, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.
2. **Th. Ziegler**, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des höheren Schulwesens.
3. **Vogel**, Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft.
4. **K. A. Schmid**, Geschichte der Erziehung Bd. IV, 2.
5. **Achelis**, Die Wandlungen der Pädagogik im 19. Jahrhundert.
6. **Heman**, Geschichte der neueren Pädagogik.
7. **Seyfferth**, Pestalozzis sämtliche Werke mit erläuternden Einleitungen.
8. **Natorp**, Pestalozzi nebst Auswahl aus seinen Werken.
9. **Mann**, Pestalozzis ausgewählte Werke.
10. **Richter**, Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; desgl., Lienhard und Gertrud; desgl., Abendstunde eines Einsiedlers.
11. **Linder**, Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
12. **Lehmann**, Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
13. **Schulze, W., Jansen und Keller**, Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
14. **Tupez**, Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
15. **Hunzicker**, Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
16. **Hunzicker**, Pestalozzi.
17. **Morf**, Zur Biographie Pestalozzis.
18. **Kayser**, Pestalozzi.
19. **Seyfferth**, Pestalozzi.
20. **Sallwürk**, Pestalozzi.
21. **Vogel**, Systematische Darstellung der Pädagogik Pestalozzis.
22. **Scherer**, Die Pestalozzische Pädagogik.
23. **Ritzmann**, Pestalozzische Pädagogik.
24. **Melchers**, Die pädagogischen Grundgedanken in Pestalozzis Lienhard und Gertrud.
25. **Langner**, Pestalozzis anthropologische Anschauungen.
26. **Rothenberger**, Pestalozzi als Philosoph.
27. **Bauer**, Die psychologischen Grundanschauungen Pestalozzis.
28. **Debes**, Das Christentum Pestalozzis.
29. **Süß**, Pestalozzi als sittlich-religiöser Erzieher.
30. **Natorp**, Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage.
31. **Meyer**, Der soziale Hintergrund in Pestalozzis Lienhard und Gertrud.
32. **Köhler**, Die sozialpolitischen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis.
33. **Mann**, Die soziale Grundlage der Pädagogik Pestalozzis.
34. **Bär**, Die christlich-sozialen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis.
35. **Köhler**, Pestalozzis ethische und sozialpolitische Ideen (Rhein. Bl. 1880 und 1881).
36. **Köhler**, Pestalozzis Verdienste um die Pädagogik (Rhein. Bl. 1885).
37. **Dittes**, Grundgedanken der Pädagogik Pestalozzis (Pädag. 1887).
38. **Natorp**, Über den Idealismus als Grundlage der Methode Pestalozzis.
39. **Seyfferth**, Zur Geschichte des Pestalozzianismus (Deutsche Schule I).
40. **Dr. Reitz**, Zur Geschichte und Theorie des Anschauungsbegriffs.
41. **Diehm**, Die Anschauung.
42. **Walsemann**, Die Anschauung.

43. **Natorp und Walsemann**, Über Pestalozzis Begriff der Anschauung (Deutsche Schula V und VI).
44. **Rißmann**, Pestalozzis Prinzip der Anschauung.
45. **Wiget**, Pestalozzi und Herbart (Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. 1891).
46. **Vogel**, Herbart oder Pestalozzi.
47. **Natorp**, Herbart und Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre.
48. **Hoffmeister**, Comenius und Pestalozzi.
49. **Melchers**, Comenius und Pestalozzi.
50. **Hunziker**, Comenius und Pestalozzi.
51. **Schneider**, Rousseau und Pestalozzi.
52. Rousseaus und Pestalozzis Grundprinzipien und deren philosophische Voraussetzungen (Pädag. XI).
53. Pestalozzi und die Philantropisten (Päd. VII).
54. Basedow und Pestalozzi (Prakt. Schulm. 1886).
55. Die Beurteilung der Pädagogik Pestalozzis durch Herbart, Fichte und Beneke.
56. **Israel**, Pestalozzi-Bibliographie.
57. **Willmann**, Kants Aussprüche über Pädagogik.
58. **Fröhlich und Körner**, Kant.
59. **Vogt**, Kant über Pädagogik.
60. **Jahn**, Der Einfluß der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft.
61. **Kühn**, Die Pädagogik Kants im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie.
62. **Bötte**, Kants Erziehungslehre.
63. **Bauer**, Die Beziehung zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik.
64. **Temming**, Beitrag zur Darstellung und Kritik der moralischen Bildungslehre Kants.
65. **Kipping**, Die Grundzüge der Kantschen Pädagogik (Päd. Bl. XI).
66. **Hollenbach**, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Kants.
67. **Strümpell**, Die Pädagogik Kants und Fichtes.
68. Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Fichtes (Pädag. III).
69. **Sieler**, Darstellung der Volksschulpädagogik Fichtes.
70. **Färber**, Fichte.
71. **Vogt**, Fichtes Reden an die deutsche Nation.
72. **Keferstein**, Fichtes pädagogische Schriften und Ideen.
73. **Debo**, Fichte als Prophet einer nationalen Erziehung.
74. **Deinhard**, Die Bedeutung Fichtes für die Pädagogik.
75. **Morres**, Herder als Pädagog.
76. **Kittel**, Herder als Pädagog.
77. **Keferstein**, Herders pädagogische Schriften und Äußerungen.
78. **Keller**, Herder und die Kulturgesellschaften des Humanismus.
79. **Morres**, Beiträge zur Würdigung von Herders Pädagogik.
80. **Dr. Richter**, Herder als Psychologe (Prakt. Schulm. 1903).
81. **Dr. Hänig**, Herders Didaktik (Prakt. Schulm. 1903).
82. **Langen**, Herders pädagogische Anschauungen (Päd. Blätter, VI).
83. **Heussel**, Der Einfluß von Rousseau auf Herders philos.-pädagog. Anschauungen.
84. **Langguth**, Goethes Pädagogik.
85. **Langen**, Goethes Pädagogik in ihren Grundzügen entwickelt (Päd. Bl. VIII).
86. **Eiselen**, Goethes Pädagogik (Rhein. Bl. 1881).
87. **A. Schulz**, Das Grundproblem der Pädagogik Goethes.
88. **Münz**, Goethe als Erzieher.
89. **Muthesius**, Goethe als Kinderfreund.
90. **Temming**, Goethes Bildungsideal.
91. **Schulz**, Goethe und die Sozialpolitik (Deutsche Schule III).
92. **Linde**, Kunst und Erziehung (das System der ästhetischen Erziehung bei Schiller).
93. **Gleichen-Rußwurm**, Schillers ästhetische Erziehung.
94. **Schulze-Berghoff**, Schiller und die Kunsterziehung.
95. **Hempel**, Pädagogische Anregungen aus Schiller und Pestalozzi (Prakt. Schulm. Bd. 32).
96. **Bliedner**, Schiller eine pädagogische Studie.
97. **Muthesius**, Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung.
98. **Schmidt**, Schiller und Rousseau.
99. **Lange**, J. Paul Fr. Richters Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen sämtlichen Werken.
100. **Fischer**, J. Paul als pädagogischer Klassiker.

101. **Reinstein**, J. Paul Erziehungsideal (Päd. Bl. III).
102. **Köhler**, Bedeutung J. Pauls für die Pädagogik.
103. **Vetter**, Abhandlungen und Einzelsätze über Erziehung und Unterricht von K. Ch. Fr. Krause I u. II.
104. **Platz**, Schleiermachers pädagogische Schriften.
105. **Keferstein**, Schleiermacher als Pädagoge.
106. **v. Rhoden**, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers.
107. **Diebow**, Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit.
108. **Pädagogische Zeit- und Streitfragen** im Lichte der Erziehungslehre Schleiermachers.
109. **Lahse**, Schleiermachers Lehre von der Volksschule.
110. **Rebert**, Über individuelle und soziale Erziehung nach Schleiermacher.
111. **Regener**, Schopenhauers Ansichten über Erziehung.
112. **Hummel**, Die psychologischen und pädagogischen Grundgedanken Schopenhauers (Pädag.).
113. **Dreßler**, Benekes Erziehung und Unterrichtslehre.
114. **Gramzow**, Benekes pädagogische Bedeutung (Deutsche Schule II.).
115. **Steglich**, Ein Blatt zur Geschichte der Benekeschen Pädagogik (Pädag. 1888).
116. **Rothmann**, Die Grundlinien der Psychologie und Pädagogik Benekes (Päd. 1888).
117. **Moltke**, Psychologisch-pädagogische Abhandlungen und Aufsätze von Beneke.
118. **Hummel**, Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleich zur pädagogischen Didaktik Herbarts.
119. **Bartholomäi-Sallwürk**, Herbarts päbag. Schriften mit Herbarts Biographie.
120. **Richter**, Herbarts Werke: 1. Allgemeine Pädagogik und Umriß päbag. Vorlesungen; 2. Kleinere pädagog. Schriften.
121. **Wolff**, Herbarts pädag. Schriften.
122. **Richter**, Herbart, Auswahl aus seinen pädagogischen Schriften.
123. **Strümpell**, Das System Herbarts.
124. **Wagner**, Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts.
125. **Hennig**, Herbart nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung.
126. **v. Sallwürk**, Herbarts Lehrjahre.
127. **Voigt**, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik.
128. **Dittes**, Übersicht der Pädagogik Herbarts. Kritik derselben (Pädag. VII).
129. **Christinger**, Fr. Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildung.
130. **Häntsch**, Über Herbarts Bildungsideal.
131. **Tontscheff**, Die Lehre von den Stufen des Unterrichts bei Herbart.
132. **Schmidt**, Meinungen und Wünsche zur Formelstufentheorie.
133. **Gleichmann**, Der bloß darstellende Unterrichts Herbarts.
134. **Hieronymus**, Herbarts Regierung und Zucht.
135. **Natorp**, Herbart und Pestalozzi.
136. **Rein**, Zur Pädagogik Herbarts (Herbart, Pestalozzi und Herr Natorp).
137. **Willmann**, Die allgemeine Pädagogik von Waitz und kleinere pädagogische Schriften.
138. **Muszynski**, Waitz als Philosoph und Pädagog (Päd. Monatsh. VI).
139. **Ellisen**, Fr. A. Lange.
140. **Fröhlich**, Stoys Leben, Lehre und Wirken.
141. Dem Gedächtnis **Stoys** (Päd. Bl. XXVII).
142. **Schmidt**, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens, zugleich eine Darstellung der Psychologie Strümpells nach ihrer historischen Stellung und ihrem wissenschaftlichen und pädagogischen Werte.
143. **Spitzner**, L. v. Strümpell (Deutscher Schulm. III).
144. **Flügel**, Herbart und Strümpell; (Ztschr. f. Philos. u. Pädag.).
145. **Frank Murry**, Spencers Erziehungslehre.

A FINE IS INCURRED IF THIS BOOK IS NOT RETURNED TO THE LIBRARY ON OR BEFORE THE LAST DATE STAMPED BELOW.

FEB 19 1973 ILL

4127767

Widener Library
3 2044 089 887 848